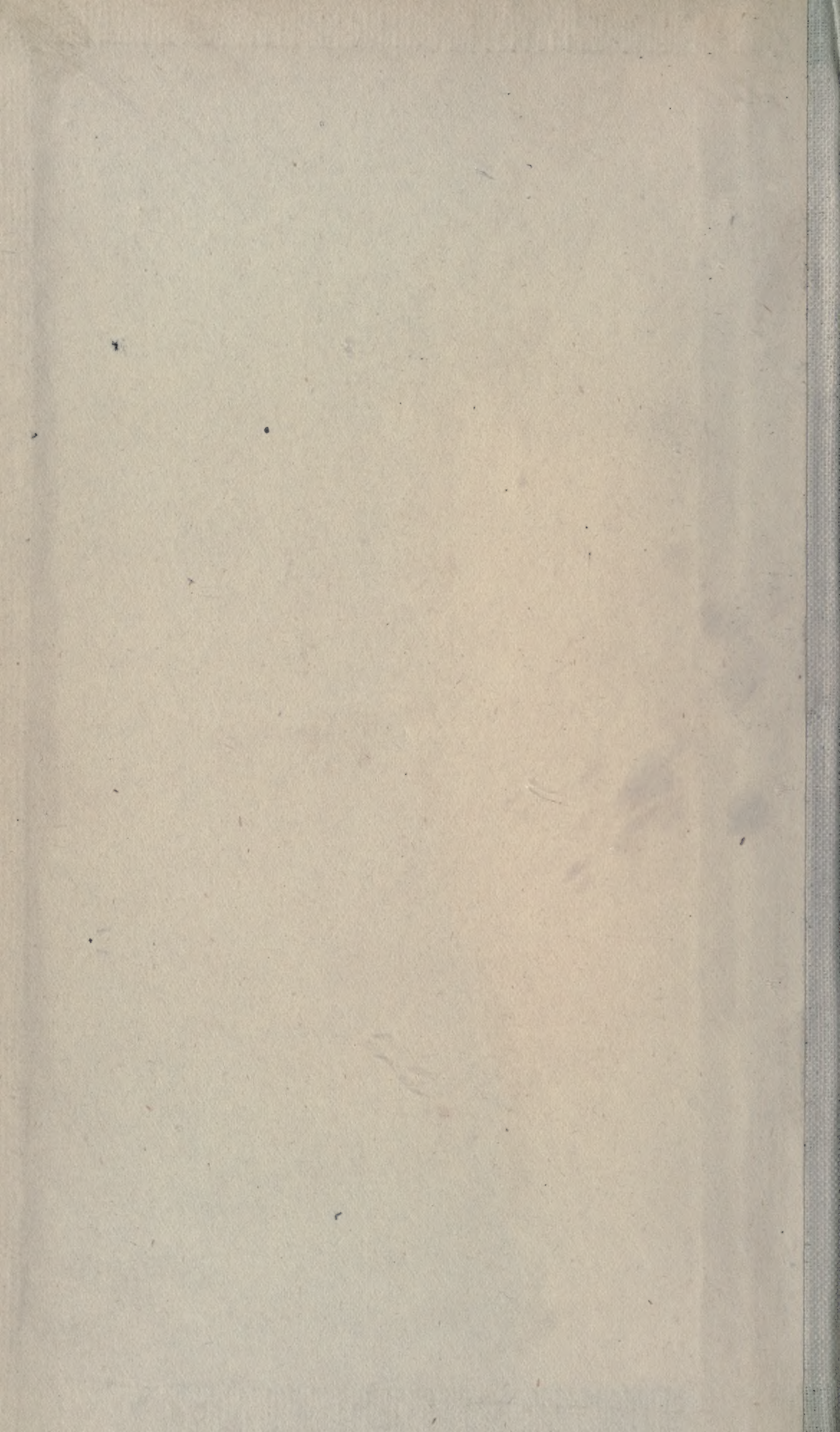




REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME LXXIV

Janvier-Juin 1919

COULOMMIERS
Imprimerie Paul BRODARD.

PUBLICATION MENSUELLE

REVUE
Pédagogique

NOUVELLE SÉRIE

TOME
Soixante-quatorzième

1919
Janvier-Juin



PARIS
LIBRAIRIE DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15
1919



Nlle série. Tome LXXIV. N° 1 Janvier.

REVUE
Pédagogique

Observations psycho-pédagogiques [1].

I. — Description d'objet.

Le pédagogue a-t-il le droit de rester indifférent devant les progrès de la psychologie expérimentale? Son devoir n'est-il pas bien plutôt d'examiner si les méthodes que pratique cette science moderne ne sont pas susceptibles d'être appliquées avec fruit à la détermination des aptitudes de l'élève, à la recherche de son orientation intellectuelle, — susceptibles, par là même, d'influer sur nos méthodes d'enseignement?

Ces questions me venaient à l'esprit récemment, tandis que je feuilletais les fascicules de la *Revue Psychologique*, où sont enregistrés les résultats des recherches de psychologie individuelle entreprises et dirigées par M. Alfred Binet dans son laboratoire de psychologie physiologique de l'École des Hautes Études.

M. Binet a étudié notamment l'attitude d'esprit que prend un enfant en présence d'un objet à décrire. Successivement, il a

1. Ces observations forment le premier chapitre d'une étude qui paraîtra prochainement en volume. Nous sommes heureux d'avoir été autorisés à publier cet intéressant travail qui a été composé à Lille en pleine occupation ennemie et au milieu de soucis tragiques d'ordre intime et d'ordre civique. (N. D. L. R.)

proposé à des élèves d'écoles communales[1] la description du tableau d'Alphonse de Neuville, *Les dernières Cartouches*, et le tableau de Duverger[2], *Le Laboureur et ses enfants*, d'après La Fontaine.

Ce dernier sujet de description présentait l'inconvénient, ou du moins la particularité de rappeler aux élèves une fable en général bien connue d'eux. Malgré l'invitation faite de décrire simplement le tableau sans se préoccuper de la fable, un bon nombre d'entre eux se sont contentés de résumer la fable comme s'ils n'avaient eu aucun tableau sous les yeux.

Le psychologue a profité de la circonstance pour puiser dans ses matériaux les éléments d'une étude sur la mémoire proprement dite, c'est-à-dire une étude de psychologie générale. Le pédagogue s'intéressera plus vivement à la partie la plus neuve du travail, celle qui permet, par un examen des variétés relevées d'une copie à l'autre, de préciser l'orientation diverse des esprits et la prédominance d'une faculté sur une autre.

M. Binet établit ce principe que le récit d'un événement quelconque varie avec les individus, non seulement au point de vue de l'exactitude, de la précision du style et de la méthode, mais au point de vue de l'attitude d'esprit qui aura été prise par chaque témoin : les uns ont le sens de l'observatiun plus développé, les autres ont plus d'imagination ; chez d'autres domine la réaction émotionnelle. Partant de ce principe, il distingue quatre types intellectuels et moraux :

1° Le type descripteur.

2° Le type observateur[3].

3° Le type émotionnel.

4° Le type érudit.

Les *descripteurs* décrivent les objets placés sous leurs yeux en tenant compte surtout de leurs caractères les plus apparents et sans chercher à en saisir la signification. Leurs observations,

1. L'expérience a été tentée aussi sur des adultes (description d'une cigarette).

2. Au Musée du Luxembourg.

3. Ou mieux, le type « raisonneur », le type « réfléchi », car, comme on me le fait justement remarquer, les enfants dont parle M. Binet sont des esprits qui ne se contentent pas d'observer, qui jugent, comparent, expliquent, font œuvre de réflexion et de raisonnement.

s'il s'en rencontre, sont minutieuses et sèches, sans aucun raisonnement ni conjecture, sans imagination ni émotivité.

Les *observateurs* ont une tendance à juger, à conjecturer, à interpréter ce qu'ils aperçoivent.

L'*érudit*, à propos de l'image à décrire, dit ce qu'il sait ou ce qu'on lui a appris ; c'est une leçon qui côtoie le lieu commun, sans aucune trace de personnalité. Les élèves de ce groupe sont préjugés paresseux ou d'esprit lourd.

Le quatrième type est complexe : l'*imaginatif* ou *émotionnel* présente une prédominance de l'imagination, des souvenirs personnels, de l'émotivité.

*
* *

Sans rien modifier de ce classement provisoire, j'ai voulu en faire l'épreuve sur mes élèves de la classe de 6e A. Profitant du jour où notre emploi du temps prévoit précisément des exercices très simples préparatoires à la composition française, j'ai proposé, à mon tour, un exercice de description.

Je dois entrer dans quelques détails sur les circonstances qui ont précédé et accompagné cet exercice.

J'ai renoncé à la description d'une photographie, qui me paraît une tâche singulièrement complexe pour les enfants de cet âge ; (peut-être le ferai-je un peu plus tard). Je n'ai pas voulu non plus, pour la même raison, recourir à l'expérience favorite de Miss Bryant[1] qui fait décrire la salle d'étude familière aux élèves. Je me suis contenté de la description d'un objet. J'étais préoccupé de choisir un objet d'un usage assez courant pour ne pas dérouter l'œil des élèves et ne pas provoquer un effort stérile d'imagination, — un objet, toutefois, dont la forme et la matière fussent de nature à exciter la curiosité et à éveiller le sens de l'observation. Un heureux hasard m'offrit à point nommé ce que je cherchais.

Au fond de la salle de collections de l'Institut de Chimie, où les circonstances nous ont fait transporter nos pénates scolaires,

1. Miss Sara Cone Bryant (de New-York), dont on connaît l'ouvrage traduit par Mme E. Escande sous le titre : *Comment raconter des histoires à nos enfants*, Paris, Nathan, 1911.

se prélassaient, dans leur panier d'osier tressé, deux de ces vastes bouteilles vulgairement connues sous le nom de dames-jeannes.

Après avoir annoncé l'exercice de description, je me dirigeai vers la table où reposaient les bouteilles. Inutile de dire que tous mes mouvements étaient suivis avec la plus profonde attention. Je pris par une de ses poignées l'une des dames-jeannes et je la plaçai bien en évidence sur la table de laboratoire à carreaux de faïence. Elle voisinait ainsi avec maints robinets à gaz et à eau, avec une étuve à desséchement, enfin avec un évier encastré dans le mur, sur le côté. J'avais au préalable déplacé le tableau noir qui, d'ordinaire, dissimule la table de faïence et ses accessoires. Je m'excuse d'entrer dans ces menus détails. On verra par la suite qu'ils ont leur intérêt.

« Vous allez, dis-je, me décrire cet objet sur copie. Je vous donne quinze minutes pour cet exercice. »

Il convient, au cours d'une telle expérience, d'observer l'aspect de la classe. Flaubert a dit : « Crève-toi les yeux à force de regarder. » Nos élèves ne se crèvent pas les yeux. Ils les ouvrent une fois, et cette vision rapide suffit au plus grand nombre d'entre eux, qui prennent alors la plume et rédigent, — notant sur le papier moins des impressions directes que des images. Leur attitude diffère peu de celle que nous leur voyons prendre pendant une composition d'orthographe; l'attitude méditative et concentrée au-dedans. Quelques-uns, je le reconnais, ont, à diverses reprises, jeté un coup d'œil sur l'objet à décrire, afin sans doute de préciser un détail, mais aucun ne l'a délibérément et systématiquement interrogé, scruté, pénétré du regard; aucun n'a adopté l'attitude de l'attention spontanée, la seule qui fût de mise en l'occurrence, puisqu'on les invitait à décrire un objet extérieur. Aucun, enfin, n'a cherché à subordonner les détails à l'ensemble. On s'en apercevra plus loin au manque de méthode, à la pénurie des traits de description caractéristiques ou à l'insuffisante netteté de l'expression. Pédagogiquement, avant d'autoriser les élèves à rédiger, nous devrons les contraindre à regarder longuement l'objet, et provoquer en eux cette attitude si nécessaire de la vision en dehors.

Il me reste à considérer l'expérience en elle-même, à étudier les résultats obtenus au point de vue des attitudes intellectuelles

observées, au point de vue de la description proprement dite, et à tirer quelques conclusions d'ordre pratique.

L'objet à décrire est donc un panier d'osier tressé, jaune clair, d'une hauteur totale de 0 m. 45, et dont le corps affecte la forme d'un cylindre, d'une circonférence de 1 mètre environ. Il est surmonté d'un couvercle en forme de tronc de cône. Ce couvercle est percé d'une ouverture circulaire d'où dépasse le goulot, vert foncé, de la bouteille renfermée dans le panier d'osier. Le goulot est bouché d'un bouchon de liège. Le couvercle est mobile, rattaché au corps du panier au moyen de deux pattes d'osier qui viennent s'ajuster sur deux « cavaliers » également d'osier, tressés de chaque côté du corps du panier. Le panier est muni de deux anses, à l'une desquelles est attachée une étiquette.

Voilà, *grosso modo*, les sensations visuelles provoquées par l'objet.

Étant admis que l'exercice consiste à décrire ce que l'on voit, la première place reviendrait, en théorie, à l'élève dont le travail se rapprocherait le plus sensiblement de ce schéma. Il aurait prouvé, d'une part, qu'il était capable de diriger et de concentrer son attention ; d'autre part, qu'il savait se conformer aux données d'un texte.

Sans doute, le premier de ces mérites est des plus louables ; j'ai le regret d'ajouter qu'il est aussi des plus rares ; — l'on ne saurait donc trop multiplier ces exercices, susceptibles d'éduquer l'attention. Le second mérite est l'indice d'un esprit naturellement soumis et discipliné, facilement suggestible.

Quant aux élèves qui ne se sont pas bornés à décrire, malgré notre invitation, nous devons strictement les en blâmer, — la première vertu d'un écolier de cet âge étant la docilité d'esprit. Mais si, par contre, ils ont fait preuve soit d'observation, soit d'ingéniosité imaginative, soit d'« érudition », nous aurons soin de noter ces attitudes intellectuelles, de les développer ou de les combattre, suivant les cas ; nous examinerons dans quelle mesure il est permis de préjuger, chez ces sujets, une personnalité, peut-être une volonté naissante, s'il est vrai, que sans se laisser influencer par l'autorité qui s'attache à la parole du maître, ils ont tenté de se soustraire à la suggestion.

*
* *

La classe de 6e A compte actuellement dix-neuf élèves : deux d'entre eux étaient absents le jour de l'épreuve. La classe est bonne en latin, moyenne en français : l'ensemble est satisfaisant.

Voici mes observations :

Je répète qu'aucun élève, sauf une exception négligeable [1], n'a su observer jusqu'au bout l'attitude d'esprit qui était imposée; autrement dit, et pour reprendre la classification de M. Binet, aucun ne s'est révélé pur « descripteur ». Je n'aurai pas, au reste, à présenter davantage de type pur « observateur », ou pur « érudit ». En règle générale, lorsque je parlerai de type « érudit », « descripteur », etc., on voudra bien entendre « type à tendances descriptives, érudites », etc. D'autre part, il n'est pas surprenant que la « tendance » descriptive domine chez un bon nombre, sauf quelques exceptions intéressantes, qui seront examinées en leur temps.

TYPE DESCRIPTEUR

Sur 17 élèves, en effet, 10 rentrent dans la catégorie dite des « descripteurs »; ce sont les nos 1, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16. La tendance à la description s'accompagne très rarement de la tendance « érudite » seule : une fois (no 6), très rarement aussi de la tendance « imaginative » seule : une fois (no 1); très rarement, enfin, on rencontre le mélange des quatre tendances : une fois (no 9). Mais le descripteur souvent est observateur : cinq fois (no 3 [2], 7, 8, 11, 16), et souvent aussi le descripteur est en même temps observateur et imaginatif : cinq fois (4, 10, 13, 15, 17).

No 1 (11 ans). « C'est, écrit-il, une grosse bouteille dans un panier. Le panier est rond, a environ 30 centimètres de haut. Le couvercle a la forme d'un toit avec un trou au milieu par où passe le goulot de la bouteille dont on ne voit que cela; le goulot est très large. La bouteille est close au moyen d'un bouchon de liège qui sort du goulot d'au moins trois centimètres. Une petite lanière d'osier rattachée par deux bouts au couvercle peut fermer le panier en la passant sous une autre, attachée par les deux bouts au panier. »

Elève très appliqué, très travailleur, un des premiers de la classe, d'une grande docilité, d'une extrême timidité, qui va jusqu'à la gau-

1. C'est le no 5, élève retardé, qui a péniblement noté quelques traits descriptifs.

2. Plus exactement, observateur et érudit.

cherie. — Il a dit à peu près tout ce qu'il voyait; il n'a parlé que de ce qu'il voyait (et le coup d'œil est juste), mais il n'en a pas toujours parlé avec netteté [1]. Il n'y a là, d'ailleurs, ni raisonnement, ni conjectures; à peine une lueur d'imagination, lorsque la couverture est comparée à un toit. C'est le descripteur par soumission, par discipline. Il serait peut-être bon « observateur », ou bon « érudit » s'il en était sollicité, mais, en tout état de cause, il serait sans doute un médiocre « imaginatif ».

N° 4 (11 ans). — « Cette bouteille est fermée, dans une couverture en osier avec deux manches, et du couvercle descend une latte en forme d'U. Du fond, un truc en osier (pour pouvoir fermer le couvercle). De plus gros morceaux d'osier presque l'un à côté de l'autre, puis un espace en travers; pas des bandes plus larges, mais plus plates et qui s'en vont une fois en dessus et une fois en dessous. Une petite étiquette pend attachée à un des manches par une ficelle. Le fond est en carton ».

La tendance est nettement descriptive, mais la description est terre à terre, toute extérieure, et d'ailleurs incomplète [2]. Le style est pénible et enfantin. La comparaison d'une latte (?) — sans doute une des attaches d'osier — avec la lettre U ne permet pas d'induire une tendance imaginative. On relève un seul trait d'observation, et il repose sur une erreur d'interprétation peu explicable. En fait, le fond de la dame-jeanne, qu'on pouvait seulement deviner, n'est pas en « carton », mais en jonc.

Cet élève manque d'ardeur au travail; il est peu développé intellectuellement.

N° 5 (11 ans 1/2). — « Je vois ici devant moi une bouteille encore assez grande dans un panier. Le panier est blanc et en paille; il y a de chaque côté une poignée. A la couverture, il y a un trou pour passer le goulot de la bouteille. »

J'ai dit plus haut (p. 9, en note) ce qu'il faut penser de cet élève, dont l'ébauche purement descriptive doit être mise sur le compte de l'indigence d'esprit et d'élocution. Remarquons l'essai malheureux d'observation (« le panier est blanc et *en paille* »).

N° 7 (11 ans 1/2). — « J'ai devant moi une dame-jeanne : sa forme est ronde; elle est entourée de paille; si elle n'était pas entourée de paille, ce serait à peu près comme un vase. Deux manches sont tressés avec de la paille pour la porter; à un manche pend une étiquette. L'ouverture est surmontée d'un bouchon; sur le devant, se trouve un petit rectangle de paille pour la fermer. Sur le haut, sa forme est celle d'un toit; le verre dont elle est faite provient

1. L'élève paraît n'avoir remarqué qu'une des boucles d'osier; en réalité, il y en a deux; et ce ne sont pas des « lanières ». Le procédé de fermeture est décrit le plus gauchement du monde.

2. On ne nous parle ni du goulot, ni du bouchon, ni de l'étiquette, ni de la forme du panier, ni de la couleur.

d'une usine où l'on a fait la forme; le bouchon qui s'y trouve a été fait avec l'écorce de certains arbres. Après avoir fait la forme, on l'a entourée de paille et on y a mis un bouchon. Voilà comment a été faite la dame-jeanne. Elle a à peu près un mètre de circonférence; sa hauteur est de 0 m. 75; elle pèse environ 5 kilogrammes. »

Ce sujet présente à côté de tendances assez marquées à la description, un assemblage confus des tendances les plus diverses.

Il désigne (et il est *le seul*[1] à désigner) par le terme qui convient cette bouteille, qui est réellement, comme il le dit, une « dame-jeanne ») et il décrit la forme de la bouteille. Puis, l'ayant comparée à un vase, par approximation, « si elle n'était pas entourée de paille, ce serait *à peu près* un vase », il conjecture que « les manches » servent à la porter. Il reprend ensuite la description (étiquette, bouchon, fermeture), hasarde une comparaison nouvelle (« sur le haut, sa forme est celle d'un toit ») et, après quelques lignes où perce « l'érudit », (« le verre provient d'une usine; le bouchon a été fait avec l'écorce de certains (?) arbres »), il termine par des précisions sur la circonférence[2], la hauteur et le poids de la dame-jeanne (deux élèves seulement y ont songé); se trompant grossièrement pour la hauteur (qui est non pas de 0 m. 75, mais de 0 m. 30 jusqu'à la naissance du couvercle, et de 0 m. 40 jusqu'à la partie supérieure du bouchon).

Cet essai médiocre trahit le plus grand désordre; il est l'image même de l'esprit désordonné qu'est son auteur, capable peut-être de voir et même d'observer, mais incapable de rien faire suivant un plan.

N° 8 (11 ans). — « Elle est haute de 0 m. 40 environ. Elle est faite en paille tressée. Deux poignées servent à la transporter. La fin du goulot apparaît vert. Un bouchon cylindrique de la largeur d'une pièce de dix centimes en bronze la bouche. Elle est fermée par une saillie de paille venant du couvercle, qui se rabat sur une autre venue d'en bas. Il y en a une de chaque côté. »

Grande docilité à l'égard du maître, — ce qui n'exclut pas une certaine vivacité personnelle. Très bon élève en latin, moins avancé en français, où il manque encore d'assurance (noter les impropriétés : la *fin* du goulot; une *saillie* de paille), — mais en bonne voie de développement.

Son esquisse, peu significative, présente un mélange des tendances à la description et à l'interprétation ou à l'observation[3].

---

1. Le n° 2 l'appelle aussi « dame-jeanne », mais j'ai des raisons de croire que le n° 7 a fait profiter son voisin de sa science sur ce point.
2 C'est le seul qui l'ait notée et son appréciation est juste.
3. Remarquons la difficulté éprouvée par le n° 8, comme par le n° 1 pour rendre compte du système de fermeture du panier. C'était, d'ailleurs, un des points délicats de la description. Remarquons aussi que le bouchon est estimé de la largeur « d'une pièce de dix centimes *en bronze* » (lisez : et non d'une pièce en nickel ou en fer, belge ou allemande, non plus que d'un sou de carton, — petite monnaie à peu près exclusivement en usage à Lille depuis quatre ans de guerre).

N° 9 (12 ans 1/2). — « Devant moi, sur une table de marbre blanc, se trouve une bonbonne. Telle que je l'aperçois, elle comprend deux parties : la première consiste en un panier tressé et la seconde comprend la bouteille elle-même. Le panier est assez grand et fait en osier; c'est peut-être un vieil homme de la campagne qui l'a fabriqué au coin de son feu; les deux anses sont jolies, et le haut du panier est conique. La bouteille a été fondue d'abord, puis des ouvriers l'ont soufflée, façonnée, et lui ont donné la forme qu'elle présente. Maintenant qu'elle est achevée, elle servira à contenir de la liqueur, du vin, ou simplement du liquide. »

Esprit éveillé, pas toujours très réfléchi ni ordonné. Une certaine assurance et confiance en soi-même. Volontiers gouailleur avec ses camarades, et parfois chicanier.

J'ai classé cet élève parmi les descripteurs, mais je ne réponds pas de la justesse de ce classement ; car, si notre auteur a la volonté de décrire (« la bonbonne *telle que je l'aperçois* »), son essai, dès les premières lignes, présente plus d'un trait d'observation et d'interprétation. Un pur descripteur ne conjecture pas; la conjecture d'ailleurs est fausse (la table n'est pas de marbre blanc, mais de faïence). En outre, un pur descripteur ne décrira de la bouteille que ce qui en est visible, à savoir le goulot. Enfin, un pur descripteur ne songe pas à savoir si la bouteille « doit servir à contenir de la liqueur, du vin, ou simplement un liquide » (?); et cependant l'élève a pris soin de nous prévenir qu'il s'agit de la bouteille « telle qu'il l'aperçoit ».

Peut-être avons-nous affaire à un faux descripteur.

Au reste, notre sujet présente une singulière complexité; car s'il a des tendances à la description et à l'observation, il en a, de même, à l'imagination, lorsqu'il évoque cet intérieur d'artisan (le vieil homme de la campagne qui a fabriqué le panier au coin de son feu), lorsqu'il dit, avec une préoccupation esthétique, que les deux anses sont « jolies » [1]. Il a aussi des tendances à l' « érudition », quand il nous enseigne que la bouteille « a été fondue d'abord », puis que « des ouvriers l'ont soufflée, façonnée, et lui ont donné sa forme ».

En résumé, notre n° 9 manque de méthode, mais il n'est pas indifférent.

N° 11 (12 ans). — « Devant moi je vois une cruche; elle est en verre, mais son panier est en osier; elle est ronde et assez élevée; elle a deux anses. Son sommet se termine par un bouchon de liège. Le goulot paraît être vert, le reste est jaune. L'osier qui la compose est formé par des tiges horizontales qui s'entrelacent avec d'autres tiges d'osier plus flexible, longitudinales; elle est de grandeur moyenne. Son panier est surmonté d'un couvercle qui pourrait servir

1. A quel état d'esprit répond donc cette notation? L'élève, interrogé sur ce point, m'a répondu qu' « elles embellissent le panier », qu' « elles sont nécessaires pour le porter », qu' « elles le complètent ».

à enlever la cruche sans briser le panier, et ce couvercle est rattaché au panier par une sorte de tige d'osier. Le couvercle ainsi que le panier sont terminés par des tiges d'osier plus épaisses qui empêchent la paille de s'en aller. »

Elève d'intelligence lente [1], qui ne se met que très péniblement à l'étude du latin et ne donne que de très médiocres résultats en français. Son esquisse atteste pourtant la faculté de vision au dehors et le souci de préciser les détails (« l'osier qui la compose est formé par des tiges horizontales qui s'entrelacent avec d'autres tiges d'osier plus flexible, longitudinales »). Malgré tout son désir de préciser, la crainte de l'erreur le rend prudent (« la cruche » est « *assez* élevée » ; — « le goulot en *paraît* être vert » ; — « elle est de grandeur *moyenne* » ; — « une *sorte* de tige d'osier »). On y relève aussi la préoccupation d'expliquer et d'interpréter (« les tiges d'osier plus épaisses » sont « pour empêcher la paille de s'en aller [2] ») ; — « le couvercle pourrait servir à enlever la cruche sans briser le panier »). Il n'est pas le seul qui se soit mis martel en tête au sujet de ce couvercle et du panier lui-même (voir ce qui a été dit plus haut, du système de fermeture). On ne paraît pas se douter que le panier contenant la bouteille est entièrement indépendant d'elle [3]. Bref, si le style est pauvre, l'ensemble témoigne d'un réel effort de concentration qui nous permet de ne pas désespérer : c'est un esprit encore insuffisamment développé, dont nos observations servent à révéler les aptitudes.

N° 13 (12 ans 1/2). — « Recouverte d'osier tressé, entrelacé, pour la protéger des chocs, son couvercle conique terminé au sommet par un trou duquel dépasse le goulot fermé par un bouchon de liège, elle ressemble aux anciennes cabanes recouvertes de chaume, qui autrefois abondaient dans les villages. Cette bonbonne a environ 40 centimètres de haut, de forme cylindrique, surmontée d'un couvercle en cône, à deux anses également d'osier, qui permettent de la transporter facilement ; à l'une d'elles est attachée une étiquette dont l'inscription tournée vers le mur ne me permet pas de lire. Au bord du couvercle, se trouve une tresse d'osier à laquelle est attachée une charnière de même matière, que l'on ferme au moyen d'une broche de bois piquée dans l'enveloppe. »

Un des premiers élèves de la classe, discipliné, méthodique, réfléchi ; — qualités qui n'excluent pas chez lui la finesse et la curiosité. Il s'est mis tout entier dans son esquisse. La description

1. Je parle ici de l'intelligence proprement « scolaire » ; mais est-ce là toute l'intelligence d'un enfant ? Nous apprécions trop souvent nos élèves à la seule pierre de touche de l'exercice scolaire, risquant ainsi de nous faire d'eux une idée incomplète ou fausse.

2. Ce n'est pas net ; on ne voit trop de quelle paille il s'agit : serait-ce l'osier ? ou proprement la paille qui maintient la bonbonne dans son enveloppe ? Mais on la distingue mal.

3. Notre bouteille n'est pas « clissée ».

est sincère (« l'étiquette dont l'inscription tournée vers le mur ne me permet pas de lire ») et précise : on a rendu compte de la fermeture en termes plus heureux que le n° 8 (« une charnière de même matière — d'osier — que l'on ferme au moyen d'une broche de bois piquée dans l'enveloppe »); mais la propriété des termes laisse à désirer; il n'y a pas de « charnière que l'on ferme ». On s'est préoccupé en outre de montrer que « l'osier tressé servait à protéger la bonbonne contre les chocs »; on n'a même pas négligé de remarquer que « les anses permettent de la transporter facilement ». Enfin, ce descripteur précis et sincère, auquel l'esprit d'observation n'est pas étranger, est capable encore d'une troisième attitude intellectuelle : une association d'images, toute personnelle, l'amène à comparer son modèle avec ces « anciennes cabanes recouvertes de chaume, qui autrefois abondaient (?) dans les villages ». Cet ensemble dénote chez cet enfant un rare équilibre des facultés.

N° 15 (13 ans 1/2). — « C'est une grosse bouteille ventrue, trappue, qui a la forme d'une grosse poire, au goulot fort étroit. Elle est enveloppée d'une enveloppe d'osier, une sorte de panier qui ressemble à une marmite et qui la protège entièrement. La partie inférieure est presque cylindrique, tandis que le couvercle, qui se lève à volonté, a plutôt la forme d'un cône. A l'extrémité supérieure du couvercle une ouverture laisse passer le haut du col, fermé par un gros bouchon. De chaque côté de la bouteille, deux poignées d'osier tressé en rendent le maniement plus facile. A l'une de ces poignées, une étiquette suspendue par un bout de corde indique ce que la bouteille contient. Le plus souvent, c'est de l'alcool, de l'acide ou tout autre produit chimique. »

Cet élève a quelques-unes des qualités du précédent, sans la même assurance méthodique, avec plus de curiosité peut-être, et plus de fantaisie. Par docilité scolaire, il s'est plié aux conditions de l'expérience. Il décrit donc, mais sans préciser, comme par approximation : l'enveloppe d'osier est une « sorte de panier »; la partie inférieure est « presque cylindrique », le couvercle a « plutôt » la forme d'un cône. Il observe aussi, et il interprète : le panier « protège la bouteille entièrement »; le couvercle « se lève à volonté[1] »; deux « poignées d'osier tressé rendent le maniement plus facile »; l'étiquette « indique ce que la bouteille contient »; mais que contient-elle? Un pur descripteur n'en aurait nul souci; notre sujet, lui, tient à conjecturer : « le plus souvent, c'est de l'alcool, de l'acide ou tout autre produit chimique ». Chez ce descripteur par soumission, que paraît préoccuper surtout le pourquoi des choses, la tendance imaginative est représentée par deux épithètes et deux comparaisons caractéristiques : la bouteille est « ventrue » et « trappue »; elle a « la forme d'une grosse poire », et le panier « ressemble à une marmite ».

Il est le plus âgé des élèves de la classe (13 ans 1/2) et possède la

1. Il semble avoir vu que la bouteille n'était pas *clissée*.

maturité de son âge. Il ne paraît pas, d'après cette expérience, apte aux sciences exactes; d'autre part, il réussit déjà dans les exercices élémentaires de français : peut-être sera-ce un littéraire.

N° 16 (10 ans). — « C'est une bonbonne recouverte d'osier tressé, qui était jaune auparavant, est blanchie par l'usage. Deux anses, dont l'une porte une petite étiquette, servent à la transporter. Sur le goulot est un gros bouchon de liège. L'enveloppe est divisée en deux. Les deux parties sont retenues par une petite patte d'osier. Elle est de taille moyenne et est placée sur une petite table en carreaux céramique. »

Très jeune, le *benjamin* de la classe; esprit encore incomplètement formé. Les traits de description sont nombreux, mais notés avec la plus grande platitude : c'est une ébauche, accompagnée de quelques conjectures (« les anses servent à la transporter »; — « l'osier tressé, jaune auparavant, est blanchi par l'usage [1] »), et de la préoccupation de détails extérieurs : on n'oublie pas de nous dire que la « bonbonne est placée sur une petite (?) table en carreaux céramique (*sic*) ».

Sans doute, le n° 16 sait voir, mais il est encore jeune. Réservons notre jugement.

*
* *

Voilà nos témoignages en ce qui concerne le type à tendances descriptives. Nous retrouverons, d'ailleurs, maints traits de description chez les sujets dont il sera parlé dans la suite. Le moment n'est donc pas encore venu de présenter nos conclusions dernières. Toutefois, il n'est pas inutile, dès à présent, de noter que nos « descripteurs » se sont recrutés dans des catégories d'élèves à valeur scolaire très variable; il n'est pas prématuré de rechercher pourquoi les derniers de la classe y coudoient les premiers. Ils ont, les uns et les autres, obéi à la suggestion, ceux-là par passivité, ceux-ci par docilité. Les passifs, sans doute, resteraient passifs en toute circonstance : ils ont donné leur mesure; mais les contre-épreuves seules nous apprendront si les dociles n'ont pas été des descripteurs par nécessité et ne se révèleraient pas, le cas échéant, comme bons « observateurs » ou bons « imaginatifs ».

Passons aux observateurs :

CH. GUERLIN DE GUER,
Docteur ès lettres, Professeur au lycée de Lille.

(*A Suivre*)

1. Ce qui n'est pas matériellement exact.

L'Inspection primaire en France.

Deuxième partie : de 1850 à 1915.

(Fin.)

IV. — De 1863 à 1869 : V. Duruy.

L'Empire prétendant s'appuyer de plus en plus sur les classes populaires, il était politique de satisfaire leur besoin de s'instruire ; ce fut l'œuvre de V. Duruy, dont Napoléon III, qui l'estimait, avait tenu à s'assurer le concours comme Ministre de l'Instruction publique.

Son acte le plus important fut la loi du 10 avril 1867, qui astreignait les communes de plus de 500 âmes à avoir une école de filles et qui prévoyait des écoles de hameau là où le besoin s'en faisait sentir. Il ne put faire triompher l'obligation scolaire, mais il assura en grande partie la gratuité en dispensant de rétribution tous les enfants pauvres.

Puis il donna une nouvelle vie aux cours d'adultes, élargit le programme des écoles primaires en ajoutant aux matières obligatoires l'histoire et la géographie, développa les bibliothèques scolaires, institua les caisses des écoles pour faciliter la fréquentation de la classe par les élèves nécessiteux, mit à la disposition des instituteurs, dans les nouvelles constructions, un jardin attenant à l'école, dota les écoles d'un mobilier personnel pour les maîtres, étendit l'organisation pédagogique de la Seine au pays entier, recommanda l'institution du certificat d'études primaires, préconisa un enseignement simple et familier.

Comme Rouland, il fut pris par la lutte cléricale. A la suite de certains abus, il fit décider que « seraient soumises à l'inspection comme les écoles publiques, les écoles libres qui tiennent lieu

d'écoles publiques ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'État ».

En présence de la résistance tenace que l'enseignement libre continue à opposer à la surveillance de l'État, Duruy demande à l'Empereur « l'autorisation d'exercer sans bruit, mais avec fermeté, l'inspection des écoles libres, selon les prescriptions de la loi ».

Certaines communautés cloîtrées prétendent qu'il suffit que les classes d'externes soient comprises « dans la ligne de clôture » pour échapper à l'inspection des agents de l'État. Sans se laisser intimider, le Ministre déclare avec fermeté que le droit de surveillance des inspecteurs primaires est incontestable. Il a ses limites, comporte des ménagements et ne doit pas s'exercer forcément à des époques périodiques ; mais si la bonne foi de l'inspecteur est surprise, il n'hésitera pas à ordonner l'inspection et à sévir en cas de résistance [1].

Presque dès son arrivée au Ministère, Duruy résolut d'améliorer le sort des inspecteurs primaires. — Si, disait-il, en regard des traitements de 1 600, 2 000 et 2 400 francs que la loi leur accorde, « on place les services rendus par ces fonctionnaires et la dépense qui leur est imposée par les besoins de la vie matérielle comme par le souci de leur propre dignité, à raison des rapports qu'ils doivent constamment entretenir avec les autorités et les personnages les plus considérables de leurs ressorts d'inspection, on ne peut s'empêcher de trouver insuffisants les honoraires qui leur sont alloués ».

En 1864, il commence par porter le traitement de début à 2 000 francs.

La mise en train de la loi de 1867, la création de nouvelles écoles, l'extension des programmes et le développement des œuvres postscolaires augmentant leur besogne, il fit un nouvel effort. Le traitement de 2 000 francs pour la 3e classe était maintenu et il fixait à 2 300 et 2 600 francs ceux de la 2e et de la 1re classe à partir du 1er janvier 1868.

Sur ses instances, le budget de 1868 établissait un inspecteur primaire par arrondissement : le vœu de la loi de 1850 avait enfin

1. Circulaire du 21 février 1866.

son plein effet ; désormais, disait-il, les écoles seront inspectées [1].

Pour en laisser le temps, il débarrassa les inspecteurs d'une partie de leurs écritures : tout ce qui était simple travail d'employé devait être fait dans les bureaux de la préfecture ou de l'inspection académique. L'allégement était d'importance [2].

De même, il entendait sauvegarder la dignité de ces fonctionnaires et tirer d'eux le meilleur parti en les associant plus étroitement à l'Administration. Ce fut l'objet de la circulaire de 13 février 1865 aux inspecteurs d'Académie.

En vertu du décret du 29 juillet 1850, fait-il remarquer, les inspecteurs primaires doivent donner leur avis sur toutes les affaires relatives au service ; mais il craint qu'on ne tienne pas assez compte de ces prescriptions. — « Je ne saurais trop insister ajoute-t-il, sur la nécessité de joindre à vos propositions celles que vous avez dû préalablement demander aux inspecteurs d'arrondissement, qui, non seulement doivent être consultés, mais encore tenus au courant des décisions prises en ce qui concerne les mutations, récompenses, peines disciplinaires, congés, augmentations de traitements, constructions et appropriations de maisons d'écoles, etc., etc. En un mot, toutes les questions relatives au service doivent leur être communiquées, et ils ne peuvent se dispenser de vous adresser sur chacune d'elles un avis motivé. »

Ainsi, l'inspecteur primaire ne doit pas être confiné dans l'unique visite des écoles. Il a le droit d'être consulté sur tout ce qui touche à la vie scolaire, d'entrer pour une part dans les mesures à prendre, d'être tenu au courant des décisions arrêtées. Ce droit entraîne le devoir de bien étudier les questions, de s'en faire une opinion aussi exacte que possible, d'émettre nettement son avis et, par suite, d'engager dans une certaine mesure sa responsabilité au moins morale. La bonne marche du service ne peut que gagner à la collaboration confiante du chef et de ses lieutenants.

Duruy ne dédaignait pas de confier aux inspecteurs primaires des missions parfois délicates. — « A la veille de la guerre,

1. Discours du 18 novembre 1867 au Corps législatif.
2. Instructions aux préfets, du 26 mai 1866.

écrit-il, le jeu du monde était dans les mains de la France. Un inspecteur primaire, en Alsace, que j'avais chargé de regarder autour de lui, m'envoya un rapport que je communiquai au Gouvernement. « Dans les provinces rhénanes, me disait-il, il ne reste que deux régiments prussiens qu'on fait voyager incessamment par les chemins de fer, en changeant les numéros de leurs « casques, afin de donner à croire qu'il se trouve dans cette « région une force militaire considérable[1]. »

Stratagème bien allemand et dont nous devions voir, cinquante ans plus tard, de nombreuses variantes.

Dans la dernière année de son ministère, l'importance prise par l'enseignement primaire décida Duruy à créer une direction spéciale pour ce service. Il la confia à un vieil administrateur, Léon Pillet, qui, entré dans les bureaux de l'Instruction publique un demi-siècle auparavant (en 1818), était, depuis 1844, chef d'une des deux divisions de l'enseignement primaire. Son âge, son passé et peut-être aussi le caractère du Ministre ne permirent pas au premier directeur de notre enseignement primaire de marquer son passage. D'ailleurs, peu de temps après le départ de Duruy, il résigna ses fonctions.

Un autre rouage de la machine scolaire était l'inspection générale. La loi de 1850 avait conservé cette institution et les deux inspecteurs, Ritt et Magin, étaient restés en place. En 1854, le nombre des inspecteurs généraux de l'enseignement primaire fut porté à trois, puis à quatre. Sous le ministre Rouland, c'étaient : Ritt, Rapet, Villemereux et Rendu; le premier étant décédé, Duruy le remplaça par M. Beaudouin. Pédagogues de valeur, ils purent donner aux inspecteurs primaires de sages directions.

Comment, à la fin de l'Empire, était constitué le corps des inspecteurs primaires? Depuis 1855, il était plus stable. Peu à peu, le recrutement devenait plus rationnel. Sans doute, quelques nominations, — pour Paris notamment, — surprenaient. C'est le cas de M. Henne, ancien élève de l'École normale supérieure,

1. V. Duruy, *Notes et souvenirs*, II, 127.

agrégé de philosophie, inspecteur d'Académie, puis recteur départemental, qui cumulait les fonctions d'inspecteur primaire à Paris avec le titre de recteur honoraire.

Un ancien Polytechnicien, M. Poiseuille devenu docteur en médecine, suit la même voie : en 1860, on crée pour lui un troisième emploi dans la Seine et il débute dans les fonctions d'inspecteur primaire à soixante-deux ans.

Non moins singulier est le cas de M. Meyer, ancien professeur de rhétorique, suppléant de la chaire de poésie latine au Collège de France, qui, à l'offre d'être doyen de Faculté en province, préféra une nomination d'inspecteur primaire à Paris, où il se signala par ses bévues [1].

Dans les départements, les fonctions d'inspecteur primaire étaient encore souvent confiées à des principaux, à des professeurs ou à des régents de collège, parfois à des prêtres. Les régents de collège non licenciés devaient conquérir le certificat d'aptitude à l'inspection, de même que les instituteurs et les maîtres adjoints d'école normale. Le nombre de ceux-ci aurait été plus élevé sans l'insuffisante préparation reçue dans les écoles normales mutilées par la loi de 1850. Quoi qu'il en soit, le nombre des privilégiés qui entrent dans la carrière sans être pourvus du titre requis va diminuant sous Rouland et Duruy, tandis que s'accroît celui des instituteurs et des maîtres adjoints d'école normale reçus à l'examen.

V. — Les premières années de la République : de 1870 à 1879.

La période de dix années qui s'étend de la chute de Duruy à l'arrivée de Jules Ferry au Ministère de l'Instruction publique, marque un temps d'arrêt dans le développement de l'inspection primaire.

Elle eut d'abord à souffrir du désarroi amené par la guerre et la Commune. Ainsi, par le décret du 23 janvier 1871, la Délégation de Bordeaux autorisait les préfets à nommer des inspec-

1. Gréard, *Éducation et Enseignement*, t. IV (Pièces annexes). — M. Gréard s'applaudit, par contre, du concours que lui prêtèrent ses autres collaborateurs : d'Altenheym, Cadet, Ebrard, qui arrivèrent à l'inspection générale.

teurs spéciaux chargés de la visite des écoles. Quelques-uns de leurs choix devinrent légendaires. Dès le 1er avril 1871, M. Thiers, chef du Pouvoir exécutif, rapportait toutes les nominations faites en vertu de ce décret.

Certaines municipalités de grandes villes s'étaient arrogé le droit de charger des commissions ou des fonctionnaires d'inspecter les écoles publiques et privées et de leur adresser des rapports à la suite de ces visites. Ces décisions sont illégales, déclare le Ministre : n'ont entrée dans les écoles que les autorités nommément désignées à cet effet [1].

Il rappelle en même temps les attributions des inspecteurs d'Académie et des inspecteurs primaires, telles que les ont fixées les lois de 1850 et 1854. Les inspecteurs primaires sont placés sous les ordres immédiats de l'inspecteur d'Académie. A lui seul ils adressent leurs rapports. Les sous-préfets n'ont pas qualité pour demander aux inspecteurs primaires des rapports écrits, pas plus qu'ils ne sauraient être chargés, « comme c'est trop souvent arrivé », de l'exécution des arrêtés préfectoraux « comportant nomination, révocation ou mutation d'instituteurs. L'inspecteur d'Académie et l'inspecteur primaire ont seuls mission pour cela [2]. »

M. Waddington, deux ans plus tard, se montre encore plus catégorique : l'inspecteur d'Académie est un véritable chef de service; toute l'administration scolaire lui est confiée. Il n'est pas au-dessous du préfet, mais à côté de lui. Il n'est pas responsable devant le préfet, mais devant le recteur et le Ministre. De son côté, l'inspecteur primaire, indépendant du préfet et, à plus forte raison, du sous-préfet, est le subordonné de l'inspecteur d'Académie, son agent d'information et d'exécution [3].

La situation administrative des inspecteurs primaires est donc clairement établie.

Leur condition matérielle fut légèrement relevée. Malgré son peu de sympathie pour eux, l'Assemblée nationale porta leurs traitements à 2 400, 2 700, 3 000 francs [4], d'où ils s'élevèrent

1. Circulaire de M. de Cumont, 28 octobre 1874.
2. *Id.*
3. Circulaire du 24 mai 1876.
4. Loi du 21 mars 1872.

bientôt après à 2 800, 3 200, 3 600[1]. La plupart des conseils généraux votèrent en leur faveur des indemnités départementales variant de 100 à 2 500 francs.

Enfin la loi du 17 août 1876 les admit à bénéficier, dans la partie active, des avantages de la loi de 1853 sur les pensions civiles.

VI. — De 1879 à 1889 : Jules Ferry.

Le triomphe de la République amena la refonte des institutions scolaires, réalisée en grande partie de 1879 à 1889.

Un nom caractérise cette période de dix ans, si créatrice : celui de Jules Ferry. Non pas qu'il y ait été le seul ministre favorable à l'éducation populaire : Paul Bert, Fallières, Goblet étaient animés du même esprit. Mais la durée de ses fonctions — plus de quatre ans pendant ses trois passages à la rue de Grenelle, — la hardiesse de sa pensée, l'ardeur qu'il apporta à l'examen des problèmes d'éducation, enfin la ténacité avec laquelle il en poursuivit la solution, lui permirent d'opérer de profondes transformations dans l'édifice scolaire.

Il fut d'ailleurs admirablement secondé. A peine arrivé au pouvoir, il appela auprès de lui et plaça à la direction de l'enseignement primaire M. Buisson, qui allait occuper cette charge pendant dix-sept ans et devenir son plus précieux collaborateur.

On ne tarda pas à s'apercevoir qu'un esprit nouveau animait la haute administration. Elle voulut se mettre en rapport avec les hommes qui forment les instituteurs et avec ceux qui les contrôlent et les dirigent.

Au printemps de 1880, sous le titre modeste de Conférences pédagogiques de Paris, Jules Ferry réunit un véritable Congrès composé de directeurs et directrices d'écoles normales et d'un ou deux inspecteurs primaires par département, soit environ 250 membres.

Après avoir assisté au Congrès, il préside la séance de clôture[2]. Dans un discours vibrant, il résume son œuvre d'une année,

1. Arrêté du 18 avril 1878.

2. Le 2 avril 1880 à la salle Gerson. — Voir : *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et Procès-verbaux.* — Paris, Hachette, 1880.

énumère les lois votées, celles qui allaient l'être, celles qu'il prépare. Il a déjà à son actif la loi créant les écoles normales d'institutrices, la loi organisant l'enseignement agricole, la loi rendant obligatoire l'enseignement de la gymnastique, la loi réorganisant le Conseil supérieur, le décret instituant le Musée pédagogique, des mesures améliorant la situation du personnel des écoles normales, l'institution de bourses propres à favoriser les écoles primaires supérieures, la réorganisation de l'inspection générale. Il a déposé des projets de loi sur les brevets de capacité, sur la gratuité, sur l'obligation. Il va s'occuper des bibliothèques scolaires, des bibliothèques pédagogiques, des conférences pédagogiques, réformer l'examen de l'inspection primaire, créer le certificat d'aptitude qu'il veut exiger du personnel enseignant des écoles normales, qui doit avoir aussi, dit-il, « son agrégation ».

Son auditoire est émerveillé des perspectives qu'il ouvre.

Après avoir parlé en homme de cœur et en pédagogue aux directeurs d'écoles normales, il s'adresse aux inspecteurs primaires, à qui il demande d'être pour les instituteurs non seulement des surveillants, mais des appuis et des conseillers.

« Quel est le danger pour l'instituteur? C'est l'isolement. Tombé dans un petit village, très jeune, il est bien seul; et la solitude, c'est bien vite la lassitude de l'esprit; c'est l'ennui profond, couvrant de je sais quelle teinte grise et sombre le métier qu'on vient d'adopter et qui est pourtant un si noble et si grand métier. Quoi, pas d'échange d'idées, pas de livres, pas de lien! Bien vite on se lasse du travail solitaire; bien vite la pensée se fatigue, s'use, s'atrophie quand elle ne peut pas se communiquer et se renouveler. Eh bien, c'est là que commence, votre œuvre, MM. les inspecteurs; c'est là qu'est votre office, c'est là qu'est votre devoir! Vous devez être le lien entre les instituteurs et le monde pensant; vous devez être la lumière qui lui arrive du côté de l'Orient; vous êtes là pour rappeler à la vie intellectuelle ceux qui commencent à s'engourdir!... »

Pour leur sécurité et leur indépendance, il ne faut pas non plus que les instituteurs consument leur activité et compromettent leur autorité dans les querelles locales, descendent au rang d'agents électoraux. « Ils doivent être en dehors des partis poli-

tiques. Pourquoi? Parce qu'ils sont au-dessus! Parce qu'ils doivent être, parce que nous voulons qu'ils soient des éducateurs! »

De chaleureux applaudissements accueillirent ce langage, auquel on n'était pas habitué. Le geste du Ministre avait touché le personnel. Jusqu'alors, lorsqu'on l'avait réuni, c'était pour lui donner des instructions; aujourd'hui, on faisait appel à ses lumières et à son expérience. Les inspecteurs furent acquis à l'homme qui était allé à eux, et s'associèrent avec enthousiasme à l'œuvre de reconstruction à laquelle il les avait conviés.

Bientôt parurent le décret et l'arrêté du 5 juin 1880, relatifs au certificat d'aptitude à l'inspection primaire. Les équivalences étaient supprimées. Les mêmes épreuves étaient imposées à tous ceux qui aspiraient à ce titre. Pour se présenter, il fallait posséder le brevet supérieur ou le baccalauréat, avoir vingt-cinq ans d'âge et au moins deux ans de services dans l'enseignement public.

Au lieu d'une seule épreuve écrite, il y en avait deux; elles étaient jugées à Paris, où l'on subissait également les épreuves orales et l'épreuve pratique, — celle-ci constituant l'innovation essentielle de l'examen.

Des garanties sérieuses d'uniformité et d'impartialité offertes par un jury unique, des épreuves plus variées ayant un caractère à la fois théorique et pratique, enfin l'obligation de posséder le diplôme attestant l'aptitude à ces fonctions, devaient accroître la valeur du corps des inspecteurs et lui donner une unité qu'il n'avait jamais eue.

Le même jour, un autre décret créait le professorat des écoles normales. Le titre de professeur, réservé à l'enseignement secondaire, allait pouvoir être conquis par les primaires. L'horizon ne leur était plus fermé. Sans quitter l'enseignement primaire, leurs efforts auraient un but précis et élevé. Une élite se dégagerait.

Les maîtres pourvus de ce titre étaient tout indiqués pour viser l'inspection primaire. Le décret du 23 décembre 1882 n'admit même à concourir que les candidats possédant soit le professorat des écoles normales, soit l'agrégation ou la licence ès lettres ou ès sciences, soit les deux baccalauréats. Le brevet ne suffisait plus. Le Ministre entendait rehausser la fonction.

Écartés de l'examen, les instituteurs protestèrent : le décret du 24 juillet 1883 leur rendit le droit de concourir s'ils possédaient le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique, et s'ils comptaient trente ans d'âge et dix ans de services dans l'enseignement primaire public.

Une autre innovation du décret de 1882 était la possibilité pour les femmes remplissant les mêmes conditions, de se présenter à l'examen. La possession du certificat d'aptitude à l'inspection leur permettrait de devenir inspectrices des écoles de filles et des écoles maternelles[1].

L'application des lois sur les titres de capacité, sur la gratuité, sur l'obligation scolaire et la laïcité de l'enseignement et, plus tard, sur la laïcisation du personnel, ainsi que les nombreuses créations d'emplois de cette période féconde accrurent la besogne des inspecteurs.

La substitution de l'instruction morale et civique à l'enseignement confessionnel dans les programmes primaires provoqua une vive agitation et les laïcisations très nombreuses d'écoles ne s'effectuèrent pas sans troubles dans le pays, ni même sans dangers pour eux.

Leur action s'accroît aussi par suite de la nouvelle vie donnée aux conférences pédagogiques, de la réglementation du certificat d'études, de l'extension des bibliothèques pédagogiques et de maintes autres œuvres. Le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887 indiquent les conseils qu'ils président ou dont ils font partie, les affaires qu'ils sont chargés d'instruire, les cas où ils doivent donner leur avis.

Pour qu'ils pussent suffire à leur tâche, on dédoubla les grosses circonscriptions : 10 en 1879, 25 en 1880, 25 en 1882, si bien que, à la fin de cette dernière année, le nombre des postes d'inspecteurs primaires s'élevait à 467. Il faudrait y ajouter une douzaine d'emplois créés dans les grandes villes en faveur d'inspecteurs chargés des affaires administratives, et qui ont disparu depuis, comme avaient disparu ceux des inspecteurs qui, sous l'Empire, étaient détachés à l'Administration centrale ou qui,

1. Comme conséquence, le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles, établi par le décret du 2 août 1881, était supprimé.

vers 1882, étaient hors cadre à Paris, en attendant une nomination dans la Seine [1].

La réorganisation de l'enseignement primaire à tous ses degrés entraîna celle de l'inspection générale de cet enseignement, dont le nombre des membres avait été porté à huit en 1876.

Jules Ferry estima que cette inspection cherchait trop à imiter celle de l'enseignement secondaire. Celle-ci s'occupe des établissements et des professeurs, qu'elle voit à peu près tous dans l'année, ce qui n'était pas possible pour les 60 000 écoles et les 90 000 maîtres que comptait alors l'enseignement primaire. Sa tâche devait donc être conçue autrement.

« Ce que le Ministre lui demande, c'est moins un jugement sur telle ou telle école urbaine ou rurale inspectée en passant, qu'*une appréciation motivée sur les inspecteurs primaires qu'il a vus à l'œuvre dans leur arrondissement, sur l'Administration académique dont il a observé de près les travaux*.... Par la force des choses, *elle inspecte des inspecteurs plutôt que des professeurs*. Or, on ne juge pas l'œuvre d'un administrateur comme on peut juger l'enseignement d'un maître; il y faut beaucoup plus de temps,... plus de continuité dans le contrôle. Il faut laisser le temps au fonctionnaire de faire ses preuves.... Pour mesurer à leur juste valeur ses succès et ses échecs, il faut pour ainsi dire suivre les affaires qu'il engage, les négociations qu'il entame avec les autorités locales, les réformes qu'il tente, les abus qu'il poursuit [2]. »

En conséquence, le pays fut divisé en sept circonscriptions dont chacune était visitée par le même inspecteur pendant une assez longue période.

De plus, quatre inspectrices générales s'occupaient des écoles maternelles, pour lesquelles la loi des finances du 8 août 1885 avait prévu le rétablissement des inspectrices départementales.

Cette période fut favorable aux intérêts matériels des inspecteurs primaires. Depuis 1862, ils recevaient sept francs pour chaque journée d'inspection et neuf francs pour les missions

1. Cessa aussi un peu plus tard, vers 1897, le privilège accordé aux instituteurs parisiens d'être nommés d'emblée inspecteurs primaires dans la Seine.

2. Rapport de M. Buisson, du 15 février 1882.

extraordinaires. L'arrêté du 15 octobre 1879 porta tournées et missions, sans tenir compte de la distance, au taux uniforme de dix francs par jour.

En ce qui concerne les traitements, la loi du 19 juillet 1889 remplaça les trois classes de 2 800, 3 200, 3 600 francs par cinq classes (3 000, 3 500, 4 000, 4 500 et 5 000 francs) et il était alloué en outre une indemnité départementale qui ne pouvait être inférieure à 200 francs.

VII. — De 1889 à 1915.

Au premier abord, il semble que l'inspection primaire s'est peu modifiée depuis 1889. En réalité, elle a subi le contre-coup des événements et des préoccupations nouvelles, — en partie étrangères à la période précédente, — qui lui ont donné une physionomie particulière.

Dans l'ordre social et religieux, diverses lois ont soulevé de vives résistances. Celle du 1er juillet 1901, sur les Associations, interdisait à tout membre des congrégrations non autorisées de diriger un établissement d'instruction ou d'y donner l'enseignement et entraînait pour tout établissement scolaire privé l'obligation de tenir un registre du personnel. Vint ensuite la loi supprimant l'enseignement congréganiste [1]; puis la loi séparant les Églises de l'État [2], qui, par la formalité des inventaires, provoqua en beaucoup d'endroits des troubles et une agitation qui eurent leur répercussion sur l'école.

Il en fut de même du Manifeste des évêques concernant des ouvrages scolaires accusés de violer la neutralité. Le Ministre Steeg déclara intolérables ces ingérences dans le domaine scolaire et la prétention d'y « introduire des directions étrangères » [3]. Les inspecteurs eurent à intervenir pour pallier quelques maladresses, le plus souvent pour défendre des maîtres persécutés et faire respecter leurs droits.

Pendant ce temps, l'école étendait son action morale et sociale. Elle combattait l'alcoolisme, constituait des sociétés et des sec-

1. Loi du 7 juillet 1904.
2. Loi du 9 décembre 1905.
3. Circulaire du 1er avril 1911.

tions de tir, créait la mutualité scolaire, réorganisait les cours d'adultes (1895). Elle sortait de l'isolement. Ses anciens élèves se groupaient en petites amicales ; ses partisans en comités de Patronage. Le rôle de l'inspecteur primaire grandit d'autant. D'autre part, plus instruit, investi de fonctions plus étendues, l'instituteur acquit un sentiment plus vif de sa dignité. Les rapports écrits faits sur lui et qui pouvaient influer si fortement sur sa carrière, il les ignorait. Il voulut les connaître. La circulaire du 12 juin 1894 lui donna satisfaction. Le bulletin d'inspection devient obligatoire. A la suite de chaque visite, l'inspecteur doit laisser à l'instituteur le double du rapport relatant les observations qu'il a faites, les conseils qu'il a donnés, le jugement porté sur lui.

L'instituteur y tient d'autant plus que les rapports d'inspection forment la partie essentielle du dossier personnel dont, comme tous les autres fonctionnaires, il a le droit, en vertu de l'article 65 de la loi des finances du 22 avril 1905, de demander communication lorsqu'il est menacé d'une peine disciplinaire ou d'un retard dans son avancement.

La rédaction de ce rapport est délicate. Ce que l'inspecteur a constaté il ne doit pas le traduire en termes vagues ou édulcorés au point de tromper à la fois son chef et l'intéressé, mais avec sincérité et franchise : franchise ne signifie d'ailleurs pas brutalité et n'exclut pas le souci de s'exprimer en tenant compte dans une certaine mesure du caractère de chacun.

Il est hors de doute que les relations entre chefs et subordonnés doivent se ressentir de cette innovation et qu'elle demande à l'inspecteur de sérieuses qualités de cœur, d'esprit et de caractère pour conserver l'autorité sans perdre l'estime et l'affection.

En échange du surcroît de travail qu'ils doivent fournir, les inspecteurs primaires obtiennent quelques avantages. En 1891 et surtout en 1906, leurs travaux de cabinet furent réduits.

Légalement, ils n'avaient pas de vacances : la circulaire du 10 juillet 1906 leur reconnut, sous certaines conditions, le droit à six semaines de repos.

Au point de vue pécuniaire, la loi de 1893 sur les traitements substitua, à un pourcentage difficile à appliquer, l'avancement

au choix après trois années au moins et six au plus passées dans la classe immédiatement inférieure. L'indemnité départementale minimum était portée à 300 francs.

En 1906, les inspecteurs primaires furent répartis en quatre classes aux traitements de 3 500, 4 000, 4 500 et 5 000 francs. La dernière classe était supprimée, ce qui favorisait les jeunes, mais ne donnait aucun avantage à leurs aînés.

Plus équitable, la loi des finances du 27 février 1912, tout en conservant le même nombre de classes, portait les traitements à 3 700, 4 300, 5 000 et 5 700 francs. Les augmentations favorisaient jeunes et vieux et devaient être atteintes en quatre annuités. Les traitements étaient plus en harmonie avec la somme de travail fournie et l'importance des services rendus.

Dans l'exercice de leurs fonctions, les inspecteurs primaires avaient parfois des conflits avec les délégués cantonaux. Malgré le décret du 18 janvier 1887, spécifiant que leur inspection, ainsi que celle des maires, devait porter « sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et la bonne tenue des élèves », ces délégués inclinaient à s'occuper de préférence de l'enseignement.

La circulaire Poincaré essaya d'orienter leur activité vers les œuvres postscolaires : création de caisses des écoles, de bibliothèques scolaires, de mutualités, de patronages, de cours d'adultes [1]. Ils se tinrent peu sur ce terrain. A la suite d'incidents fâcheux, il fut nettement stipulé que les délégués cantonaux, non plus que les maires, « ne pourront exiger que les exercices de la classe soient continués en leur présence, ni que les livres et cahiers scolaires leur soient présentés [2] ».

Cette décision faisait cesser le dualisme qui existait à l'état latent entre la délégation cantonale et l'inspection primaire : le contrôle de l'enseignement était réservé aux seuls chefs hiérarchiques de l'instituteur.

Uniquement confiée aux hommes, à l'origine, l'inspection a été, par la suite, revendiquée par les femmes, qui s'estiment plus

1. Circulaire du 10 juillet 1895.
2. Décret du 21 octobre 1912.

qualifiées pour s'occuper des écoles maternelles, des écoles de filles et d'une manière générale de toutes les écoles ou classes fréquentées par des personnes de leur sexe.

La loi du 19 juillet 1889 établit que des inspectrices primaires pourront être nommées aux mêmes conditions que les inspecteurs. Le décret du 17 janvier 1891 détermine leurs attributions et indique celles qui seront conservées par leurs collègues. Jusqu'à la guerre, il n'en a été nommé qu'un petit nombre, à Paris et dans quelques villes importantes.

Très défendable en principe, l'inspection féminine des écoles élémentaires se heurte à de multiples obstacles qui, jusqu'ici, ont limité son extension. Celle des écoles maternelles a progressé plus rapidement et comptait une vingtaine d'emplois avant la guerre.

Comme la plupart des autres fonctionnaires, les inspecteurs primaires ont voulu sortir de l'isolement et user du puissant moyen que fournit le principe d'association, pour défendre leurs intérêts matériels et moraux.

Après les instituteurs, les directeurs et professeurs d'écoles primaires supérieures, les professeurs d'écoles normales, les professeurs de l'enseignement secondaire, ils ont fondé en 1905 l'*Association d'aide mutuelle des inspectrices et inspecteurs primaires, directeurs et directrices d'écoles normales*, ouverte aussi aux inspectrices d'écoles maternelles.

La vie de l'Association a été active et son action souvent efficace. Elle a toujours trouvé un bon accueil près du directeur de l'enseignement primaire.

Convaincue des avantages d'un échange périodique de vues entre personnes appartenant au même service, l'Administration, comme elle l'avait déjà fait pour les écoles normales et les lycées, a institué dans les écoles à plusieurs classes un conseil des maîtres [1]. Entrent spécialement dans les attributions de ce conseil les questions « qui embrassent la vie pédagogique de l'école ». « Les délibérations prises ne deviennent définitives qu'après la décision de l'inspecteur primaire.... Toute consta-

1. Circulaire du 15 janvier 1908.

tation d'où pourrait résulter un trouble pour l'école sera soumise à son arbitrage. »

N'est-il pas, en effet, responsable de l'organisation pédagogique des écoles?

Quelque temps auparavant, pour donner aux instituteurs des garanties de sécurité et de stabilité, les déplacements d'office avaient été réglementés[1]. Le Ministre songeait même à leur accorder « un supplément de garanties en organisant officiellement, à côté de l'inspecteur d'Académie, un Conseil composé des inspecteurs primaires et de deux au moins des représentants des instituteurs au Conseil départemental; ce Conseil aurait charge d'arrêter toutes les propositions de déplacement, qui seraient soumises à la ratification préfectorale ».

Des scrupules de légalité, d'autres raisons encore, l'empêchèrent d'aller jusque-là. Il se borna à décider que, une fois l'an, au moins, avant le principal mouvement du personnel, l'inspecteur d'Académie réunirait « le Conseil de ses subordonnés » pour recueillir des renseignements en vue d'arrêter la liste des propositions, « qu'il lui appartient, à lui seul, de dresser[2] ». Ainsi naquit le Conseil des inspecteurs, purement consultatif, mais susceptible d'évoluer avec le temps.

En résumé, pendant ces trente dernières années, l'école a élargi son cadre, et son rôle social s'est affirmé par de nombreuses œuvres annexes ou complémentaires dont l'inspecteur primaire ne saurait se désintéresser.

Son devoir et son intérêt lui commandent aussi d'avoir des rapports suivis avec les groupements variés, — amicales d'anciens élèves, patronages, amis de l'école, sociétés d'enseignement, — qu'a fait surgir le progrès de l'esprit d'association.

D'autre part, il doit compter avec des influences inconnues jadis, entre autres celle de l'Association des instituteurs.

La complexité et les difficultés de sa tâche grandissent à mesure que va s'amoindrissant, pour lui comme pour les autres fonctionnaires, l'autorité et le prestige inhérents à la fonction.

D'où peut-il donc tirer sa force? De sa valeur personnelle

1. Circulaire du 6 avril 1906.
2. Circulaire du 15 janvier 1908.

surtout, et un peu aussi du sentiment très vif de l'importance du corps auquel il appartient et des services qu'il rend.

Le rapide historique qui précède montre à la suite de quelles vicissitudes l'inspection primaire est arrivée à posséder le personnel et les méthodes les plus propres à remplir son office. Certes, il reste encore des améliorations à réaliser. Mais des diverses conceptions que l'on s'est faites de ce service, la nôtre semble bien être celle qui répond le mieux aux idées de direction et de contrôle qui sont la raison d'être de l'institution.

J. Gros,
Inspecteur primaire à Toulouse.

L'Inspecteur primaire à l'école.

Dans l'administration de l'enseignement primaire, il n'est pas de fonction aussi essentielle que celle de l'inspecteur primaire. S'il n'a pas le pouvoir de décision don l'inspecteur d'Académie est investi, il est en revanche en rapport direct avec les instituteurs, en contact étroit et en sympathie préétablie avec eux par la communauté d'origine. Il les voit chaque jour à l'œuvre et vit plus près d'eux que le chef de service départemental, dont les déplacements sont nécessairement plus difficiles et plus rares et les audiences plus courtes et plus parcimonieusement accordées. La bonne tenue des écoles, le progrès des études, le bon esprit des maîtres dépendent donc pour beaucoup de la manière dont l'inspecteur primaire remplit son office.

En quoi consiste cet office, comment il doit être conçu, c'est ce que nous voudrions exposer. Nous laisserons de côté toute la partie administrative de la fonction, la besogne de bureau, correspondance, statistiques, à laquelle un bon fonctionnaire apporte certes tous ses soins et toute sa probité et que seuls les petits esprits dédaignent et négligent. Nous ne parlerons pas non plus du rôle tutélaire et plus relevé que remplit l'inspecteur primaire auprès de son personnel et qui exige des interventions de tous les jours pour soutenir ceux qui sont mesquinement tracassés ou injustement attaqués, retenir ceux qui sont enclins aux démarches imprudentes ou aux aventures politiques. Arbitre des conflits entre la mairie et l'école, entre maîtres et parents, entre directeurs et adjoints, entre collègues rivaux, il a occasion de montrer dans cette sorte de magistrature de conciliation les plus fines, les meilleures qualités de cœur et d'esprit. Mais, même dans l'inspection, à quoi nous bornons cette étude, elles ne sont pas sans trouver un large emploi.

*
* *

Inspecter, c'est avant tout, comme le mot l'indique, regarder au dedans, se renseigner par ses propres yeux. Dans chaque village, dans chaque quartier de ville, des hommes, des femmes ont reçu mission de l'État, qui les rétribue, d'enseigner conformément à des lois et règlements, à des programmes, par lesquels la nation souveraine régit l'éducation publique. Il est naturel, il est indispensable que l'État s'assure par des agents spéciaux de la fidèle exécution de ses volontés. Dans tous les services, finances, postes, agriculture, armée, etc., il en est ainsi. Convenons-en : l'inspecteur primaire est un *contrôleur*, un *enquêteur*. Il vient sur les lieux, pénètre dans l'école pour savoir ce qui s'y passe, constater le bien, mais aussi découvrir le mal, négligences, irrégularités, abus, etc. Il est pour l'instituteur l'homme aux cent yeux. Les rentrées se font-elles à l'heure? Les sorties ne sont-elles pas avancées, les récréations prolongées? Les registres sont-ils tenus à jour? L'emploi du temps et les programmes sont-ils suivis? Les devoirs sont-ils corrigés, les leçons expliquées, puis apprises et récitées? Les règles d'hygiène sont-elles observées? Les moyens disciplinaires sont-ils conformes au règlement? Autant de points sur lesquels se porte l'attention de l'inspecteur et si, de son investigation, il résulte que l'instituteur remplit ponctuellement ses devoirs, certes il n'en conclura pas encore que c'est un bon maître, mais déjà que c'est un fonctionnaire honnête. Ce n'est pas rien.

Reconnaissons-le, cette partie de l'inspection n'est pas sans éveiller des susceptibilités, sans encourir même un certain décri. Curiosité indiscrète, pour ne pas dire inquisitoriale, défiance outrageante, semble-t-il parfois, et certains inspecteurs même partagent le sentiment de leurs subordonnés et affectent volontiers de ne pas regarder de trop près. Désir de popularité chez les uns, timidité chez d'autres ou encore sentiment faux de leur dignité qu'ils croiraient compromettre dans des détails, comme si la dignité n'était pas de faire à fond ce à quoi on est préposé et comme si, à mépriser les petites choses, on se rendait capable de grandes.

Que cette surveillance puisse s'exercer d'une manière inopportune et blessante, il est trop vrai. Qu'elle tourne presque toujours à l'honneur des maîtres, il est heureusement plus vrai encore. Mais que pour ces motifs elle soit inutile, non. C'est parce qu'elle s'exerce et produit ses effets qu'elle peut le paraître. Supprimons-la, peu à peu le relâchement se produira et sa nécessité réapparaîtra. Mais il faut qu'elle se fasse tolérer, admettre sans mauvaise grâce de ceux qui ont à la subir. Un inspecteur qui connaît son personnel arrive dans une école dont il a maintes fois constaté la bonne tenue; ce serait une maladresse, une injustice que de laisser paraître, que d'éprouver de la défiance. Il voit sans regarder et si, par hasard, un détail le choque, une irrégularité lui apparaît, il sait au besoin s'en taire, estimant qu'à sa prochaine visite rien n'en restera. Si son espoir est déçu, alors seulement il parlera. A plus forte raison ne dit-il pas un mot, ne fait-il pas un geste devant les élèves qui l'épient, le maître fût-il gravement en faute, qui puisse diminuer l'autorité probablement chancelante déjà de celui-ci.

*
* *

La tâche de l'instituteur n'est pas d'ordre bureaucratique et elle n'est pas accomplie quand il s'est montré exact et assidu et qu'il a observé les lois et règlements. Comment enseigne-t-il, comment élève-t-il les enfants? C'est la grande question et c'est sur ce point que doit se porter l'attention la plus sagace de l'inspecteur. Il faut donc qu'il assiste à la classe et qu'il juge de la valeur professionnelle du maître. Son but n'est pas seulement de l'encourager ou de le stimuler; il veut le comparer mentalement à ses collègues et émules, qui sont souvent ses rivaux, le classer en vue des récompenses, des promotions, de l'avancement. Disons mieux, il veut le connaître à fond, ses qualités, ses défauts, condition nécessaire pour le traiter selon son mérite, c'est-à-dire assurer dans le personnel la justice distributive et aussi afin de le faire placer au poste pour lequel il est le mieux fait, auquel conviennent le mieux ses aptitudes. Si l'intérêt des bons maîtres veut qu'il en soit ainsi, l'intérêt social ne l'exige

pas moins. Quand l'inspecteur a découvert un mérite encore obscur ou une aptitude qui s'ignore, il n'hésite pas à prévenir des désirs informulés, soucieux de faire produire le maximum aux capacités : « Vous êtes l'homme qu'il faut à la tête de telle école; je vous y ferai nommer. — Mais je ne l'ai pas demandé; je n'aurais pas osé; j'aurais cru.... — Raison de plus; vous y irez, à moins que des motifs personnels sérieux vous fassent refuser cet avancement. » Pratique féconde, qui met très haut le chef dans l'estime de son subordonné, qui excite pour longtemps le zèle de celui qu'on a su tirer de son effacement, lui donne, en même temps qu'une confiance sans limite, un généreux élan pour le bien.

Pour exercer une telle action à bon escient et se garder des risques qu'elle comporte, l'inspecteur doit être doué de qualités rares de pénétration et de finesse psychologique. Mais ce sont là dons naturels; ce qui dépend de lui, c'est l'application qu'il met à voir le maître sous toutes ses faces, à scruter l'homme dans son fond. Comment procède-t-il?

D'abord il y emploie le temps nécessaire; il ne se prononce pas sans réserves après la première visite, ni, à chaque visite, au bout d'une demi-heure. Il donne à son inspection la durée qui lui permettra de tout voir : ce n'est pas trop d'une demi-journée par classe. Il entre dans la salle et d'un premier coup d'œil voit si elle est propre, si tout y est en ordre. Va-t-il alors rester spectateur et auditeur passif? Se contenter de regarder faire le maître, c'est s'exposer à recevoir de la poudre aux yeux, à se laisser abuser par une classe brillamment conduite mais qui, l'inspecteur parti, retombera dans la banalité terne dont son arrivée l'avait tirée. L'instituteur n'est pas un virtuose : il a un but à atteindre, une œuvre à faire; son habileté professionnelle ne vaut qu'autant qu'elle lui permet de réaliser celle-ci, d'atteindre celui-là. Fût-il gauche, maladroit, choquât-il même par ses procédés les vues de l'inspecteur, s'il réussit c'est l'essentiel. Il convient donc que l'inspecteur s'enquière des résultats. Pour cela il examine attentivement les cahiers, cahiers individuels et cahier collectif, cahiers journaliers et cahiers mensuels. Les renseignements qu'il y trouve ne sont pas sans valeur; mais il n'a pas vu faire les devoirs, il ignore ce que le

maître y a pu mettre du sien. Les interrogations le renseigneront mieux. Doit-il les faire lui-même? Il n'est pas sûr d'obtenir des élèves tout ce qu'ils peuvent donner. Sa voix, son accent, son langage ne leur sont pas familiers, les intimident; il se met difficilement à leur portée. Mieux vaut qu'il laisse au maître le soin d'interroger sur les sujets qu'il lui aura indiqués. La seule précaution à prendre et elle est facile, c'est de s'assurer que l'interrogation s'adresse à tous les élèves, ne tend pas à faire se produire et briller les meilleurs, qu'elle donne bien une idée du niveau moyen de la classe. A cette fin l'inspecteur ne se borne pas absolument à écouter : il intervient, pose quelques questions aux enfants qui n'ont pas encore répondu. Avec quelque finesse, il a vite vu si l'instituteur a conduit cette épreuve avec une honnête sincérité ou s'il a été trop préoccupé de la faire tourner à son avantage.

Pour être l'élément capital de son jugement, les résultats obtenus ne suffisent cependant pas à l'inspecteur. Ils ne dépendent pas seulement des efforts du maître, mais encore des élèves, des familles, du milieu, des traditions de l'école. Aussi convient-il d'écouter le maître lui-même, de le voir et de l'entendre faire ses leçons, donner son enseignement. Aucun inspecteur n'y manque et même c'est par là et avec raison que commence l'inspection. A quoi convient-il de s'attacher? Évidemment, par-dessus tout à la valeur des notions enseignées. Sont-elles justes ou fausses, exactes ou seulement approximatives, nettes ou confuses, propres à élever l'esprit ou sans portée? Or il nous semble, à tort ou à raison, que telle n'est pas toujours la préoccupation dominante de l'inspecteur. Il est rare que les rapports d'inspection mettent au premier plan ces qualités ou ces défauts essentiels de l'enseignement. Les erreurs de fait, commises par ignorance ou confusion et plus fréquentes qu'on ne croit, sont à peine relevées, considérées comme péchés véniels. On trouve là ce regrettable dédain du savoir positif, cette estimation excessive des procédés que dénonçait avec tant de clairvoyance M. Aubin[1] et qui est une des tendances les plus fâcheuses de nos écoles à l'heure actuelle. L'inspecteur attribue souvent trop

1. Voir *Revue Pédagogique*, septembre 1917 et février 1918.

d'importance au savoir-faire pédagogique et pas assez au savoir. Un formalisme tout superficiel se trouve mis à trop haut prix. Il importe assez peu que le texte lu par les élèves soit expliqué avant ou après la lecture; mais ce qui importe beaucoup, c'est ce qu'il apprend aux élèves et ce que valent les explications. Qu'on tienne pour ou contre la lecture collective, c'est un détail; ce qui n'en est pas un c'est de savoir si les élèves lisent bien ou mal. Les uns veulent qu'on fasse corriger la dictée par épellation, les autres par la confrontation visuelle avec le texte correct; d'aucuns préconisent l'échange des cahiers que certains condamnent au contraire. Vétilles, que tout cela, à côté du choix des textes, de l'attention qu'obtient le maître, des explications qu'il donne pour faire comprendre et éviter à l'avenir les fautes commises. De la disposition des solutions de problèmes nous avons assez peu de cure, si ces problèmes préparent vraiment à la vie pratique tout en exerçant l'esprit d'analyse et le raisonnement. Peu nous chaut qu'il y ait ou non un cahier de composition française et que les devoirs y soient écrits en classe ou à la maison, si cet exercice intéresse les élèves, provoque leur effort, si le maître sait guider très discrètement leur pensée sans rien lui enlever de sa spontanéité et surtout s'il sait apprécier leurs idées à leur valeur, distinguer les maladresses sans conséquence des incorrections graves, reconnaître et encourager tout indice d'une personnalité naissante.

Attentif au fond de l'enseignement plus qu'à la forme, à la matière plus qu'à la manière, tel doit être à notre avis l'inspecteur quand il veut juger un maître. Quelques grands principes mis à part (faire comprendre avant de faire apprendre — exercer l'enfant à juger — faire appel à l'intuition sensible, etc.), ce qu'on décore du grand nom de *méthodes* n'est guère que procédés et les procédés eux-mêmes ne sont que des moyens empiriques, dont la valeur toute relative ne peut s'apprécier qu'en fonction des résultats qu'ils donnent.

A plus forte raison ne faut-il pas se laisser abuser par la préparation écrite. Que l'inspecteur la consulte comme le programme de la journée, mais à ce titre seulement. C'est la classe elle-même qui attestera si elle a été ou non, si elle a été bien ou mal préparée. Ce que le maître a écrit, projeté, compte peu au

regard de ce qu'il fait. Il y a des plans détaillés qui sont rédigés sans véritable effort de pensée et d'autre part la méditation de tous les jours, les lectures sérieuses, l'expérience réfléchie sont la meilleure des préparations, même si elles ne sont pas consignées sur le papier. Ce n'est donc que si une leçon est mal faite que l'inspecteur est fondé à s'en faire montrer et à examiner le sommaire écrit; si elle a intéressé et instruit les élèves, qu'a-t-il à demander de plus? D'une manière ou d'une autre, mais certainement de la meilleure, elle a été préparée.

Ayant recueilli toutes ces données, l'inspecteur n'est pas encore suffisamment éclairé. Il lui reste à savoir ce que vaut l'instituteur comme éducateur non plus de l'esprit, mais du cœur et du caractère. C'est la partie la plus difficile de sa tâche. Fût-ce pour savoir simplement si l'instituteur est ou non obéi, si son autorité est respectée ou bravée, qu'il se sentirait déjà mal placé. Ce n'est pas en sa présence que les élèves se livreront au bavardage ou se moqueront, encore moins se rebelleront. Quant au maître, si, par exemple, il est violent, il réussira probablement à se maîtriser tant que durera l'inspection. S'il est enclin aux écarts de langage, il s'en abstiendra pendant ces deux ou trois heures. S'il est faible ou énergique, ni sa faiblesse ni son énergie n'auront guère occasion de se montrer, parce que les élèves se surveillent. Si ses leçons sont habituellement arides, sans aliment pour le cœur, ce n'est pas sur une ou deux qu'on en peut juger; si au contraire il met de l'âme, son âme tout entière dans ce qu'il fait, à supposer qu'il y paraisse quelque peu, que les sujets s'y prêtent, une sorte de pudeur l'empêchera d'aller jusqu'au bout du généreux don de soi-même. L'inspecteur, à condition qu'il soit observateur et qu'il place au-dessus de tout la formation des consciences, saisit quelques indices de la discipline : il peut surprendre quelques mauvaises habitudes, quelques traces de désordre, des ricanements à demi dissimulés, des murmures étouffés; il constate si les enfants se tiennent bien ou mal, ont une attitude ouverte et franche ou un air de sournoiserie inquiétante. Mais il faut le reconnaître, nous voudrions pouvoir juger surtout de l'éducation morale, de cette action profonde du maître sur les âmes, et elle nous échappe en grande partie au cours de l'inspection. Voilà de quoi rendre l'inspec-

teur modeste autant que modéré et prudent dans ses jugements. Qui sait si en critiquant ce maître de calcul ou de lecture pour ses maladresses, il ne méconnaît pas un éducateur de grand mérite? Aussi a-t-il besoin de s'éclairer par le témoignage, de même que l'historien qui, comme lui, ne peut connaître par ses propres yeux que le présent. Il rend donc visite aux délégués cantonaux, entend, retient les éloges qu'ils font de l'instituteur, note et interprète leurs réticences. Il voit également le maire de la commune et, sans paraître le questionner, car il nè veut pas que celui-ci se croie appelé à prononcer un verdict, il recueille des impressions, perçoit l'écho de l'opinion publique, de celle des familles. Sans doute il ne fait que très prudemment état de ces renseignements; il n'ignore pas combien la partialité bienveillante ou hostile peut les affecter; lui aussi, si on veut nous permettre de reprendre notre comparaison, doit se livrer à une critique du témoignage. Il n'en est pas moins vrai qu'à s'enfermer dans l'école, il ne pourrait la connaître à fond et qu'il n'y apprendrait pas ce que savent de sa vie de tous les jours les enfants, les parents, le public.

Le moment de porter un jugement est venu. L'inspecteur doit-il le résumer dans une note chiffrée? Ce n'est pas à lui, c'est à son chef, l'inspecteur d'Académie, d'en décider. Aussi l'usage varie-t-il d'un département à un autre. La note chiffrée a ses partisans et ses adversaises et tout en nous en défiant pour notre propre compte, nous admettons fort bien que d'autres lui accordent plus de signification et d'utilité. Mais si, dans une classe, dans un examen, un correcteur éprouve déjà quelque difficulté et quelque scrupule à traduire ses appréciations par un nombre, alors qu'on n'a affaire qu'à une composition, que le sujet est le même pour tous les élèves ou les candidats, combien l'embarras et l'inquiétude de la conscience doivent être plus grands quand on a à noter et à comparer en langage mathématique des maîtres qui opèrent dans des milieux différents, dont l'action a des formes multiples et exige le jeu de tant de ressorts divers! Nous croyons la rigueur des chiffres fallacieuse quand on les emploie à ce qui par nature ne se chiffre pas. Déjà nos instituteurs ont plus d'aspirations vers le simple et l'absolu qu'ils n'ont le sens du complexe et du relatif. N'y a-t-il pas un danger à paraître

approuver et à favoriser encore cette tendance? Quand il s'agit de juger des instituteurs, des éducateurs et en fin de compte des hommes, on est dans le domaine de la qualité, comme dirait le plus illustre de nos philosophes, irréductible à celui de la quantité.

*
* *

Quoi qu'il en soit, l'inspecteur aboutit, au terme de son inspection, à un jugement. Il a vu et il dit le bien et le mal, plus volontiers le bien que le mal, car la louange est plus féconde et plus génératrice d'efforts que le blâme. Il tient à ce que l'instituteur connaisse son appréciation. Mais là ne se borne pas son rôle. Peut-il relever des erreurs, des fautes sans donner des conseils? L'inspecteur veut être un *professeur de pédagogie*, s'attribue volontiers un rôle de *direction*. Sans doute il n'a pas tort. Mais surveiller, puis juger, c'est déjà diriger, puisque c'est exciter ou contenir, encourager ou blâmer. Pourtant, en général, il se croit tenu, il aime à faire plus, à recommander des procédés, à imposer ses vues. Quand il s'adresse à de jeunes maîtres inexpérimentés, de qui ni l'esprit, ni le caractère, ni la pratique professionnelle n'ont pris encore une orientation définitive, on ne peut que l'approuver. Mais dès qu'il a devant soi des maîtres qui sont ou qui devraient être complètement formés, qui ont perdu la faculté d'adaptation et d'imitation dont la jeunesse a le privilège, c'est une prétention un peu vaine et qui échoue généralement. On ne peut demander à un homme de trente ans, à plus forte raison de soixante, de se renouveler. Le pût-il, que le profit n'en serait pas grand. Pour croire le contraire, il faut accorder aux procédés pédagogiques plus d'efficacité qu'ils n'en ont. L'enseignement, l'éducation surtout n'est pas une science avec des lois certaines, hors desquelles il n'y a qu'erreur, qui se transmet de celui qui sait à celui qui ignore, elle n'est même pas une technique formée de règles qui elles-mêmes peuvent se communiquer et s'emprunter; elle est un art dans toute la forme du terme, c'est-à-dire une action individuelle dans laquelle on engage toute sa personne. S'il n'y a pas de recettes pour sculpter une belle statue, au moins en dehors de l'académisme banal, il y en

a encore moins pour former des âmes. C'est chose plaisante et un peu triste à la fois, que de voir des maîtres s'appliquer ingénûment à épouser les idées de leur inspecteur et faire de plus en plus mal à mesure qu'ils usent davantage de ces moyens d'emprunt. Laissée libre, leur personnalité pouvait peu; elle devient radicalement impuissante quand elle essaye de se modeler sur une autre.

Ce conformisme pédagogique n'est pas sans dangers : il abuse l'inspecteur, trop porté à se désintéresser des résultats quand il constate cette bonne volonté à entrer dans ses voies. Il met à trop haut prix la docilité des habiles, qui n'est que de la souplesse, pour ne pas dire pis. On sait combien certains subordonnés excellent à flatter les goûts et les opinions du chef et le profit qu'ils en tirent. A la longue le scepticisme, l'indifférence gagne les maîtres, qui, à chaque changement d'inspecteur, se voient obligés de brûler ce qu'ils avaient adoré et d'adorer ce qu'ils avaient brûlé. Beaucoup finissent par penser que la grande affaire n'est pas de faire œuvre réelle et utile, mais de complaire au chef du jour. Légitime et naturel est le désir des inspecteurs de *diriger* leur personnel. Mais ce personnel, ce sont des hommes faits, qui sont ce qu'ils sont. On n'a pas à les refaire. Les diriger vraiment c'est les encourager à travailler de plus en plus selon leurs propres moyens. Ce n'est pas vouloir reproduire en eux sa propre image, c'est tirer parti de leurs qualités, les révéler au besoin à eux-mêmes, les engager à être de plus en plus personnels, à s'approfondir, dirions-nous. Il était mieux qu'un pédagogue, c'était un maître de bon sens, celui qui a dit : « Ne forçons point notre talent ».

*
* *

Son inspection terminée, son opinion faite sur les élèves, l'école et le maître, l'inspecteur primaire est tenu d'en rendre compte à son chef. La première qualité de son rapport doit être évidemment la sincérité. Il faut que l'inspecteur d'Académie soit renseigné sur l'état des études et aussi sur le mérite des fonctionnaires dont l'avancement dépend de lui. C'est pour lui que son collaborateur, son envoyé, en quelque sorte, a vu et entendu.

Mais une chose est voir et entendre par soi-même et une autre lire des comptes rendus, si fidèles soient-ils. Et même s'ils le sont trop, ils risquent d'être surtout en teintes neutres ; il est à craindre que la plupart se mêlent, se confondent dans une grisaille commune. Aussi le souci d'être véridique ne doit-il pas dispenser le rédacteur d'accuser un peu les tons, de donner du relief aux faits qu'il relate. La lecture comme le théâtre a son optique.

Toutefois ici une difficulté apparaît. Ce rapport sera communiqué au maître qui en est l'objet. De là chez la plupart des inspecteurs une tendance à accentuer l'éloge et à atténuer les critiques. Faiblesse trop humaine pour qu'il y ait lieu de s'en étonner ! Comment concilier les ménagements excusables et le devoir de dire toute la vérité ? Cela ne nous paraît pas impossible si on s'entend bien sur ce qu'est le rapport d'inspection : une relation, une sorte de procès-verbal de la classe à laquelle l'inspecteur primaire a assisté. Ce qu'il doit renfermer, ce ne sont pas des généralités, un jugement d'ensemble sur le maître, mais des faits, les éléments de ce jugement qui permettront à l'inspecteur d'académie de le porter par lui-même et pour lui-même.

La différence est notable. On peut dire à un homme : vous avez commis telle erreur, mais non pas : vous êtes un ignorant ; vous avez fait un raisonnement faux, mais non pas : vous êtes un esprit faux ; vous n'avez pas compris, mais non pas : vous manquez d'intelligence. Un jugement qui vise le maître et non plus les leçons qu'il a faites atteint l'homme, l'enorgueillit outre mesure ou l'humilie gravement. Un homme digne n'admet pas qu'un autre, fût-il son chef, se permette de le définir en face de lui-même, de le mettre en quelque sorte à nu. S'il le tolère, s'il ne proteste pas contre la flatterie ou ne se rebelle pas contre la condamnation, ce n'est pas sans que son caractère s'en trouve abaissé. Ce jugement d'ailleurs est superflu : l'inspecteur primaire, s'il sait écrire, le suggère suffisamment à son chef en se bornant à dire les faits et l'inspecteur d'Académie, qui sait lire, le dégage sans peine. Tout est sauf et la sincérité et la dignité. Ajoutons que le rapport ainsi compris exige que l'inspection ait été attentive et prolongée, tandis qu'un jugement général et

abstrait peut avoir été formulé hâtivement et à la légère. Le chef et les subordonnés de l'inspecteur primaire y trouvent une égale garantie.

*
* *

Observateur perspicace, quoique ni soupçonneux ni tracassier; ferme et intraitable tant qu'il s'agit d'exiger de ses subordonnés l'accomplissement de leurs obligations professionnelles et en même temps tolérant et d'une large compréhension quand ses vues personnelles et ses méthodes préférées sont seules en cause; véridique dans ses rapports, mais ni mollement bénisseur ni brutalement humiliant, tel nous est apparu le bon inspecteur primaire. Pour se servir utilement des hommes, il ne faut pas vouloir se les asservir. Lié par des règlements quant aux matières qu'il doit enseigner et aux fins vers lesquelles il doit tendre, l'instituteur doit être libre, comme l'est le professeur, dans le choix de ses procédés. Le meilleur chef, celui dont l'action est la plus féconde, n'est pas celui qui veut que la classe soit faite partout comme il la ferait lui-même, c'est le plus libéral, le plus respectueux de toutes les personnalités, le plus zélé à les reconnaître et à les encourager. « A mesure qu'on a plus d'esprit, dit Pascal, on trouve qu'il y a plus d'hommes originaux. » A mesure aussi, dirions-nous, s'il était permis d'ajouter quelque chose à Pascal, on les prise davantage. La véritable autorité, l'inspecteur primaire l'acquiert par l'intelligence, la largeur d'esprit autant que par la justice et la vigilance.

P.-H. Gay.

La Vie de l'École

dans la région envahie des Vosges.

Quelques rapports d'institutrices rapatriées nous fournissent sur la vie de l'École dans la région envahie des Vosges des détails extrêmement intéressants.

Tout d'abord, nos écoles ont beaucoup souffert, soit des bombardements, soit des cantonnements et des déprédations volontaires de l'ennemi.

L'école des filles de Luvigny est entièrement occupée, le 1er étage, sauf deux pièces par la Kommandantur, le rez-de-chaussée par une moyenne de 20 à 30 hommes, la salle de classe d'abord laissée aux garçons fut, à partir de février 1918, affectée à un Messtruppen pour toute la durée de la guerre. L'école de Grandrupt était également remplie de soldats; en janvier 1915, la façade gauche a été détruite par un bombardement. Les deux généraux, qui commandaient à Saint-Stail et à Belval, dirent à l'institutrice, avec une délicatesse toute germanique : « Madame, ce sont vos Français qui vous envoient leur gage d'amitié. » A Senones, les écoles servent successivement de casernes et de lazarets; en octobre 1914, les Bavarois s'y installent définitivement à la place des Badois. Il faut tout remettre en état, et, « pour observer l'hygiène, devenir leur domestique. Ils avaient eu le temps de nous brûler notre faible provision de bois, nous avaient volé nos pommes de terre au jardin. Partout des souillures, des traces immondes de ces êtres qui, en troupes, sont plus vils que des animaux. Il nous faut, de nos fenêtres, assister indignées mais impuissantes à la destruction totale du mobilier scolaire : tables, chaises, bureaux, tout est brûlé dans la cour comme bois de chauffage. Les radiateurs sont en partie cassés, les vitres brisées, des clous sont plantés partout. L'école

des garçons est dans le même temps aussi malmenée que la nôtre, et comme elle est mieux aménagée et mieux décorée, le dégât sera plus considérable encore[1]. »

Force fut donc de donner, quand on le put, l'enseignement aux enfants dans le logis personnel des maîtresses ou dans des locaux de fortune. A Grandrupt, pas de classe jusqu'en 1916. « En janvier, un commandant de place, instituteur dans le civil, a fait réparer et installer la salle de classe. Il nous a permis, à l'instituteur et à moi de reprendre notre fonction, à la satisfaction des maîtres, parents et enfants, matin et soir, comme en temps de paix. Cette année (1918), on nous a mis à nouveau hors de notre salle ; j'ai pris mes élèves dans ma chambre, et l'instituteur dans une de ses mansardes[2]. » Il est à remarquer qu'à Luvigny également, c'est en 1918 que la salle de classe est affectée à un mess; est-ce que l'espoir du triomphe décisif dans les offensives projetées leur rend l'arrogance première? Aux Merlusses, il ne peut jamais y avoir de classe, tout le matériel scolaire ayant été transporté à la Parriée. « J'étais allée offrir mes services au commandant de place pour le prier de me donner les moyens d'enseigner les enfants de ma section; mais, les Allemands craignant que je vienne à contre-balancer leur influence sur la population, il me répondit qu'il m'était impossible de faire classe dans la maison d'école, attendu qu'elle était occupée, que le matériel d'enseignement se trouvant à la Parriée devait y rester, qu'il n'avait pas de bois de chauffage à mettre à ma disposition, enfin qu'il était trop dangereux pour des enfants de se réunir en troupes et qu'il aviserait plus tard, qu'il chercherait un emplacement pour faire construire une baraque à l'abri de tout danger. « Et puis, ajouta-t-il, j'ai besoin des plus grands pour les faire travailler à la campagne. » Enfin, malgré l'insuccès de ma démarche, je résolus de donner des leçons particulières dans ma chambre à un ou deux enfants à la fois, me servant du peu de livres et du matériel m'appartenant en propre. Mais le tapage que faisaient les soldats boches distrayait mes élèves, car souvent les brutes allemandes chantaient à gorge

---

1. Rapport de Mme Perin, institutrice à Senones.
2. Rapport de Mme Drouant, institutrice à Grandrupt.

déployée ou riaient de leur rire épais et bruyant. La fumée de leurs grosses pipes de porcelaine traversait les plafonds et les cloisons et nous asphyxiait[1]. » A Senones « les écoles étant occupées fin 1914 et commencement 1915, et la vie très troublée, il ne fut pas question de faire l'école. Les lignes françaises étant très voisines, on ne pouvait prendre la responsabilité de réunir beaucoup d'enfants au même endroit. Nous donnions pourtant des leçons à quelques élèves qui nous payaient peu ou pas[2]. » A Luvigny, l'école fonctionna à peu près normalement jusqu'en 1918, mais il fallait à ce moment l'installer dans le logement privé de l'institutrice. « Après une défense formelle de continuer, une mansarde fut sollicitée et obtenue de M. Glassener et, avec de simples bancs, une porte pour tableau, on continua à lire, écrire, compter pendant environ un mois. Mais les petits Franzosen étaient trop bruyants avant l'entrée en classe, d'après certain professeur de géologie de la faculté de Fribourg. Il nous obligea à évacuer le local, et après une nouvelle démarche auprès de M. le Kommandant, où l'institutrice s'entendit répéter pour la dixième fois : « Nous avons d'autre soucis que l'édu-« cation des petits Français; laissez-les en liberté et travaillez « pour nous à la culture », elle put obtenir comme asile le grenier de l'école des garcons avec ses lucarnes béantes. Après deux jours d'installation, nouvel ordre d'évacuation : un vétérinaire, alcoolique invétéré, ayant déclaré que ses siestes étaient troublées par l'enseignement collectif. Décidée à lutter contre ce parti pris de fermeture de l'école, la maîtresse fit une démarche de conciliation auprès de cette brute (en face duquel elle avait déjà dû se placer, un jour que, dans une crise alcoolique, la face horrible, la bouche écumante, il s'était présenté, la cravache à la main, pour cingler ces Saúfranzosen), s'engageant à ne plus faire de leçons en commun. « Mais aux jours glacés d'avril et de mai, nous grelottions et étions obligés de partir plus tôt que l'heure convenue, ces courants d'air pluvieux étant un danger pour nos santés délabrées[3]. »

A Senones, les classes furent organisées dès 1915 et par les

1. Rapport de Mme Gautrot, institutrice aux Merlusses.
2. Rapport de Mme Perin, institutrice aux Merlusses.
3. Rapport de Mme Claudel, institutrice à Luvigny.

soins de l'autorité allemande. « Vers le mois de mars, l'autorité allemande s'avisa que le danger n'empêchait pas l'école, et il fut question d'organiser les classes. Je ne fus ni prévenue, ni consultée. J'appris, par hasard d'abord, puis par le Maire qu'il était décidé que les sœurs feraient l'école aux filles. Elles avaient à leur disposition le local aménagé de l'ancienne école libre. Que faire? Je protestai, mais je jugeai la lutte impossible.... Je devais faire classe aux garçons avec M. Besson, le directeur. Il n'y avait plus de local, toutes les écoles étant occupées militairement. Je proposai d'enlever les meubles de deux pièces situées au rez-de-chaussée de la maison d'habitation des institutrices, ce qui fut accepté par le Maire et le Commandant de place. Les nouvelles classes furent meublées avec six tableaux retrouvés à l'école des filles, quelques cartes et des bancs du marché, pas de tables. Plus tard, vu le nombre trop grand des élèves, on installa deux autres classes au café Bauer, d'anciens élèves du Cours complémentaire furent désignés comme instituteurs. Je fis classe successivement aux petits, aux moyens, aux grands. M. Besson put continuer jusqu'au bout presque des leçons aux grands élèves du Cours complémentaire que les Allemands n'obligeaient à travailler qu'en dehors des heures de classe. Jamais ils ne se sont occupés du programme des classes. Les élèves écrivirent pendant trois ans sur leurs genoux, mais peu, la classe était surtout orale, les exercices écrits se faisaient à la maison. Il était assez difficile de se procurer des fournitures; des cahiers, des crayons, des ardoises furent rapportés d'Allemagne, puis on fit des cahiers avec le papier de commerce.

« En août 1917, le Commandant de place, un professeur allemand, voulut faire quelque chose pour l'école. Des tables-bancs assez grossières et peu commodes furent confectionnées et placées dans trois salles de l'école des garçons inoccupée à ce moment. Les classes étant mieux installées fonctionnaient mieux, la fréquentation obligatoire fut excellente[1]. La crainte est vraiment le commencement de la sagesse. Les pauvres enfants avaient en

1. Ce renseignement, confirmé par ce que nous avions pu savoir déjà d'institutrices rapatriées du Nord, doit être une indication à suivre pour obtenir nous-mêmes, et en temps normal, une fréquentation régulière.

effet grand besoin de l'école.... Ils n'ont pas pris l'habitude du travail, et après la guerre il faudra réagir et probablement sévir pour qu'ils ne deviennent pas des vauriens.

« Nous avons toujours fait classe le jeudi et nos vacances ne duraient qu'un mois. Nous n'avons touché aucune indemnité de résidence, aucun traitement, nous avons pu, comme les autres, obtenir le ravitailllement à crédit[1].... »

L'institutrice de Luvigny nous donne également des détails très précis sur le fonctionnement de son école; ils sont, sur un point important, en contradiction. « Les deux premières années, l'horaire comptait cinq heures de classe, deux heures et demie à chaque séance avec suppression des récréations proprement dites. Plus tard, cela se réduisit à quatre heures. Nous ne connûmes aucunes vacances, sauf les jours fériés, les congés forcés, lorsque le local était réquisitionné pour les séances du conseil de guerre, de souscriptions aux emprunts, d'interrogatoires de prisonniers, puis, par ordre, le 27 janvier, jour de la fête d'Unser Kaiser, sans qu'il nous fût permis de vaquer au 14 juillet, ce que nous faisions d'ailleurs chaque année avec un malin plaisir, aucun enfant ne se présentant ce jour-là. »

Au début, la fréquentation fut très régulière, les enfants étant heureux d'échapper au contact des Wurtembergeois brutaux et grossiers, installés aux foyers, les mères avides d'éloignement pour leurs fillettes, dont l'innocence n'était pas toujours respectée. Puis la gêne et même la misère étant venues, les mères occupèrent leurs grands enfants à l'approvisionnement du bois, la culture, la récolte des fruits sauvages, la garde des plus petits. L'effectif se maintint durant les deux premières années, mais faiblit graduellement. Pour ménager les amours-propres, l'institutrice dut donner l'ordre de venir en classe pieds nus de Pâques à la Toussaint « en temps de guerre ».

L'histoire de l'école de Luvigny compte donc en quelque sorte une période de régularité, de tranquillité, qui dura jusqu'en mai 1917. Le général Neuber, d'Heidelberg, promu ensuite Excellence, puis mis à la retraite d'office, avait établi son Quartier à l'école des garçons. Il témoigna à nos enfants une

1. Rapport de Mme Perin.

bienveillance hautaine, il est vrai, mais qui se traduisit en maintes occasions. 1° Un instituteur allemand devait donner une heure d'enseignement. Devant les récriminations des mères de famille, l'institutrice obtint l'autorisation de donner elle-même cette heure d'allemand, à condition qu'elle consentît à soumettre ses élèves à des examens (qui n'eurent d'ailleurs jamais lieu). 2° le programme imposé supprimait l'histoire de France et la géographie : la maîtresse put encore les enseigner, à condition de soumettre à la censure les manuels employés. Pendant quatre ans, les livres de lecture et d'histoire furent souvent examinés par les officiers qui nous accusaient hautement d'élever les enfants dans la haine de l'Allemagne par notre enseignement. Ils n'en découvrirent d'ailleurs jamais la preuve qu'ils cherchaient. 3° Une somme de 50 marcs fut remise par le Général pour fournitures scolaires, ce qui (les officiers allemands copient les actes de leurs chefs), nous ramena encore de temps en temps un billet de 10 marcs pour achat d'encre, de plumes, cahiers, etc. 4° Nos enfants furent invités pour la fête de Noël (14-15-16) à l'Église, où ils reçurent des fruits et des bonbons.

Après son départ, contraste complet. Plus de général, un Oberst est chef suprême. Originaire de la Prusse orientale, il est très grossier et ne parle que de Saù. Un de ses lieutenants répond au salut de nos enfants ahuris par Saúbande, ou Saúfranzosen, ou Saúhünde. Protestations indignées des enfants, défense par la maîtresse de continuer le salut, interpellation de M. le Kommandant, saisi d'une plainte du leútnant. La maîtresse responsable répond : « Les chiens n'ont jamais été tenus de saluer les officiers allemands ; nos enfants sont polis seulement si on ne les insulte pas. » L'incident est clos....

En 1917 et en 1918, nos enfants durent, sous ma surveillance, récolter les fraises et framboises mûres pour la Kommandantur : 18 pfennigs la livre. L'enseignement postscolaire fut supprimé après un essai d'organisation, hiver 1915-16. La présence des jeunes filles adultes dans une maison entièrement occupée par les Boches entraînait trop de responsabilités, les sorties étant marquées par des aventures gênantes pour tout le monde [1].

---

1. Rapport de Mme Claudel.

On remarquera la différence entre Senones et Luvigny pour la surveillance exercée sur les études par l'autorité ennemie, sans que je la puisse expliquer autrement que par la différence même entre les personnes investies de cette autorité. Ce qu'il faut remarquer à Luvigny, c'est l'obligation de faire une heure d'allemand, et ce fait n'est pas isolé; je le rapproche de ce qui s'est passé à la Parriée, école sur laquelle je n'ai d'autres renseignements que ceux qui me sont fournis par l'institutrice des Merlusses. « Les Allemands ayant voulu établir une école dirigée par des instituteurs allemands à la Parriée, section voisine des Merlusses, étaient venus eux-mêmes, réquisitionner tous les tableaux noirs ou de lecture, toutes les cartes géographiques, tous les livres classiques, etc., qui se trouvaient à la maison d'école des Merlusses et avaient tout transporté à la Parriée[1]. » Si nous rapprochons ces faits de la présence d'assez nombreux universitaires allemands, instituteurs ou professeurs, de la bonne, ou de la moins mauvaise volonté qu'ils ont manifestée occasionnellement à l'endroit de l'école, et surtout de leur ardeur de propagande, on sera induit à penser que les Allemands tenaient à annexer cette région. Les Bavarois firent effort pour s'y créer une sorte de popularité, notamment en payant très largement au début. Ils assuraient Mme Claudel « de l'ère de prospérité qui l'attendait sous la domination allemande ». Ils firent à M. Mignot, instituteur du Ban-de-Sapt, des propositions dans le même sens. « Dans le cours de la conversation, il me demanda si, en cas d'annexion définitive, je resterais instituteur au Ban-de-Sapt. » Tous deux, évidemment, refusèrent. Enfin, dans plusieurs écoles, les cartes murales, quand elles ne furent pas détruites, furent « corrigées », et les « rectifications » des frontières furent plus ou moins considérables, variant avec l'appétit plus ou moins robuste des germanistes ou pangermanistes.

Il faudrait peut-être une information plus complète, surtout une information portant également sur d'autres régions pour conclure avec certitude. Nous nous contenterons, pour résumer, de relever dans les témoignages recueillis, les points principaux,

1. Rapport de Mme Gautrot.

en attendant d'autres renseignements que nous espérons des éléments nouveaux de conviction. Les Allemands ont attaché à l'action de nos maîtres et de nos maîtresses une importance qui est tout à l'honneur de ces derniers ; ils ont vu en eux et craint en eux les défenseurs de l'idée française, même avant la guerre, (Mme Drouant). Cette action, pendant la guerre, ils ont essayé de la supprimer (les Merlusses), en maintenant l'école fermée, ou de la modérer, en exerçant une surveillance constante et minutieuse sur l'école (Luvigny), ou de la canaliser à leur profit par une certaine tolérance et quelques marques d'intérêt, (Luvigny et Senones), ou enfin de l'accaparer entièrement, en supplantant nos maîtres par les leurs (la Parrice). A leurs menaces et à leurs persécutions, Mignot, de Ban-de-Sapt, Perrin, de Vermont ont répondu par une résistance qui leur a valu la prison, Mme Gautrot, des Merlusses, par des contestations tenaces qui lui ont attiré d'atroces souffrances morales, Mmes Perin, de Senones, et Claudel, de Luvigny, en faisant les concessions strictement indispensables pour continuer à faire œuvre utile d'institutrices et d'éducatrices françaises. Tous et toutes ont bien mérité de la Patrie !

Mme Drouant, de Grandrupt, aidée de quelques personnes du village, fit mieux encore. Ses élèves célébrèrent le 14 juillet 1918 dans les conditions suivantes, qui méritent de ne pas être oubliées. « Cette année, cinq jeunes filles de Belval ayant obtenu un laissez-passer viennent à Saint-Stail avec un bouquet et un ruban tricolore épinglé sur la poitrine. On les interroge ; les postes les avaient laissé passer sans rien dire. Les enfants de l'école étaient rassemblés tous les ans chez la veuve d'un officier tombé en septembre 1914, pour leur faire chanter, au son du piano, la *Marseillaise* et des chants patriotiques, pour leur parler de la Patrie absente, leur dire combien elle souffre de nous savoir martyrisés par les barbares, de l'espoir que nous avons de les vaincre, malgré toutes les victoires qu'ils nous annonçaient. Ces enfants réclament aussi un bout de ruban. Ils vont ainsi, bras dessus, bras-dessous, en chantant à pleins poumons : « le drapeau de la France ! »

E. Meyer.

Questions et Discussions.

I

Savoir positif et Procédés mécaniques d'Enseignement.

(Réponses à des objections)

M. Boucher, sous le titre « La Mémoire », a voulu réfuter ce qu'il appelle mes « paradoxes pédagogiques ». Je remercie la direction de la Revue de m'avoir donné le moyen de répliquer mmédiatement.

M. Boucher juge « fausses et dangereuses » les idées que j'ai exprimées dans mes deux articles « Savoir positif et procédés mécaniques d'enseignement ». (*Revue pédagogique*, septembre 1917 et février 1918.) Voyons d'abord si M. Boucher a montré qu'elles sont fausses; nous nous expliquerons ensuite sur le caractère « dangereux » qu'il leur attribue.

Les questions sur lesquelles M. Boucher a porté sa critique sont en somme celles qui me paraissent à moi-même essentielles. Mais j'ai de graves réserves à faire sur la manière dont mon contradicteur prétend résumer ma pensée. Il me permettra d'en rétablir la suite logique; je le ferai en quatre points, comme lui et cette symétrie facilitera la discussion :

1° Le savoir de nos élèves est insuffisant; dans nos écoles, et surtout dans les meilleures, on se contente trop de « comprendre » sans « apprendre ».

2° Il faut donc forcer l'enfant à « apprendre »; mais, pour *l'enfant de l'école primaire élémentaire*, apprendre c'est nécessairement apprendre par cœur; le jeune enfant ne sait pas, ou ne sait que d'une façon confuse et fragile, tout ce qu'il ne sait pas par cœur.

3° Toute leçon, par conséquent, doit se terminer par un résumé aussi clair, aussi concret, et en même temps aussi compréhensif et aussi substantiel que possible, qui, après que les enfants en auront compris chaque mot, *sera appris par cœur*. Ce travail de mémoire sera imposé aux enfants ; il sera rigoureusement vérifié par des interrogations de contrôle très méthodiques.

4° Il est même inévitable parfois qu'il faille faire apprendre aux enfants et *apprendre par cœur* des choses qu'ils n'ont pas complètement comprises. Après avoir poussé l'explication aussi loin que possible, il faut prendre son parti de ce qui peut rester d'obscurité. C'est une nécessité pratique qu'on doit avoir le courage et la franchise de reconnaître, et dont nos bons maîtres doivent prendre leur parti.

Qu'on relise mes deux articles, et l'on constatera que c'est là leur sens exact; et je n'ai rien à y ajouter, à y retrancher, à y modifier.

Qu'on relise maintenant la « réponse » de M. Boucher, et l'on verra qu'il ne réfute rien car il passe constamment à côté de la question.

M. Boucher me reproche d'avoir dit que « c'est la mémoire mécanique et verbale qui est la mémoire réaliste et concrète ». Je n'ai pas dit cela; c'est du reste une formule dont je ne vois pas bien le sens. J'ai dit que, à *l'école primaire élémentaire, c'est-à-dire avec de jeunes enfants* (et cette restriction, que M. Boucher omet de rapporter est capitale, et j'y ai insisté à plusieurs reprises), l'appel à la mémoire mécanique et verbale est une nécessité. Pourquoi? Parce que, pour *le jeune enfant*, apprendre c'est à peu près exclusivement apprendre par cœur. J'ai essayé de le démontrer; j'ai invoqué à la fois l'expérience et des arguments d'ordre psychologique sur les rapports des mots avec les images et les idées.

Je ne vois pas que M. Boucher ait discuté mon argumentation. Il se contente de m'objecter « qu'il est d'expérience banale qu'un enfant qui a appris des mots n'a pas appris des choses ». Pardon! Quand le sens des mots est clair pour l'enfant, c'est-à-dire quand il sait quelles choses chaque mot symbolise, quand, s'arrêtant sur un mot, il peut évoquer ces choses dans sa

pensée, il a « appris des choses » en apprenant des mots, et j'ai même essayé de montrer que c'est pour lui la seule façon « d'apprendre les choses ». Le résumé suit la leçon socratique, où les choses sont présentes; les mots de ce résumé, ai-je dit, « doivent exprimer les idées et les choses d'une façon aussi exacte que possible »; on y emploiera « certains mots évocateurs d'images ou même d'émotions, qui rappellent à l'enfant un passage important de la leçon, un récit, un épisode ». Où voit-on là rien qui puisse justifier ou excuser « la leçon de choses sans choses »? M. Boucher affirme « qu'un mot n'est jamais une donnée concrète »? Qu'est-ce donc qu'une donnée concrète? Pas autre chose, je crois, qu'un mot accompagné de certaines images concrètes, ou capable d'évoquer ces images. Il n'y a pas de pensée claire sans le mot; le mot n'est pas la pensée, mais il ne fait qu'un avec elle, il en est partie intégrante; il ne la symbolise que parce qu'il en est un élément. Il peut comme elle être abstrait ou concret. Sous prétexte de combattre « le psittacisme » il ne faut pas méconnaître ce rôle essentiel du mot. Un mot peut parfaitement en ce sens être une donnée concrète. Et c'est très longuement, parce que je voulais précisément éviter toute équivoque sur ma pensée, que j'ai indiqué (pages 110, 114 et suivantes) comment les mots du résumé « qu'il serait scandaleux d'improviser » doivent être choisis pour exprimer les choses d'une façon aussi complète et aussi concrète que possible.

M. Boucher reconnaît « les services que peut rendre le résumé », « pourvu précisément qu'on s'efforce d'éviter le verbalisme » (j'ai essayé de montrer comment on pouvait l'éviter). Il ajoute : « pourvu que tout soit bien compris plutôt que répété ». Mais y a-t-il donc là opposition? Répéter n'exclut pas comprendre. Je souscrirais à la formule ainsi modifiée : « pourvu que tout soit, avant d'être répété, aussi bien compris que possible ». Il est vrai que M. Boucher, aussitôt après, ajoute encore : « et pourvu qu'on évite la récitation littérale... ». Voilà très exactement le centre même du débat, le point essentiel sur lequel nous différons.

L'enfant a peu de connaissances acquises, et elles sont fragmentaires; il ne peut donc, comme l'adulte, intégrer ses idées nouvelles à un système déjà formé d'idées anciennes; pour

donner à ces idées nouvelles la précision et la fixité nécessaires à leur conservation, il n'a d'autre ressource que de les associer à des mots. Mais, d'autre part, son vocabulaire est lui-même d'une très grande pauvreté; s'il oublie le mot que, pour exprimer l'idée nouvelle, lui a fourni le résumé, il est incapable d'y suppléer par un autre, et dès lors, l'idée, faute de son nécessaire support verbal s'évanouira bientôt dans la confusion. *C'est pourquoi le jeune enfant n'apprendra rien que d'une façon imprécise, fragile et précaire, si on ne l'astreint à la récitation littérale.*

A mesure que l'enfant se développe, c'est-à-dire à mesure que ses connaissances s'étendent et que son vocabulaire s'enrichit, on doit s'en départir de plus en plus. Mais l'élève plus âgé devra encore être astreint souvent à la récitation littérale de certaines formules; et ces formules sont toutes celles où il est incapable, quel que soit son âge et son développement, de remplacer les mots employés par d'autres mots d'un sens aussi rigoureux : en mathématiques l'énoncé des définitions, des axiomes, des théorèmes; en physique, en chimie, en sciences naturelles, en histoire et en géographie même, l'énoncé précis de certains faits, ou certaines lois exprimant entre des faits des relations rigoureuses qu'il serait impossible à l'élève d'exprimer d'une façon aussi exacte avec d'autres mots.

J'ai développé assez longuement ces considérations dans mon second article (février 1918, pages 104 et 105). M. Boucher n'a nullement discuté mon argumentation sur ce point, *où se trouve, je le répète, le nœud du débat.* C'est à cette discussion que je le convie.

Mais ce qui paraît particulièrement scandaleux et dangereux à M. Boucher, c'est que j'ai avancé « que l'enfant doit apprendre avant de comprendre ». D'abord, je n'ai pas dit cela ainsi. Je m'excuse de me citer encore. « Non seulement l'élève doit apprendre, c'est-à-dire, encore une fois à *l'école primaire*, apprendre par cœur, ce qu'il a une fois compris et accepté comme vrai, *mais il faut se résigner parfois*, à lui faire apprendre, et apprendre par cœur, des notions et des formules dont on *n'a pu encore lui montrer la vérité*, et que par conséquent il ne comprend qu'incomplètement » (page 106).

Je ne vois pas qu'il y ait là le moindre paradoxe. Ce que j'ai

écrit, Jules Tannery, que j'ai cité, l'avait écrit avant moi à propos de l'enseignement du calcul à l'école primaire élémentaire ; je lui ai emprunté ses exemples et j'en ai ajouté d'autres empruntés à l'enseignement du français. J'aurais voulu que M. Boucher, au lieu de crier au paradoxe, discutât ces exemples précis. Il ne l'a pas fait.

D'ailleurs tout en criant au paradoxe il fait une concession : « Évidemment, dit-il, un enfant pourra user des règles pratiques de la multiplication sans connaître les théorèmes qui les justifient en raison ; mais encore faut-il que l'enfant sache la signification intrinsèque de ces règles, le sens des mots qu'il emploie.... » Il y a dans cette phrase une concession, puis une condition restrictive. Cette condition va de soi. Quand on enseigne à un enfant de huit ans la multiplication avec plusieurs chiffres au multiplicateur (c'est l'exemple que j'ai pris), il faut lui dire que le premier chiffre à droite du second produit partiel doit être placé sous le second chiffre du premier produit partiel, quoiqu'il est impossible de lui expliquer cette pratique : mais il est bien évident que l'enfant doit savoir ce que signifie « produit partiel » et « second chiffre à droite », etc..., et se représenter la disposition matérielle des calculs. Bien qu'énoncer cette condition ce soit vraiment ne rien dire, comme j'avais prévu cette critique facile, j'avais écrit (p. 126) : « On peut même apprendre à l'enfant des choses qui ne soient pas encore pour lui complètement intelligibles, non pas évidemment qu'il doive apprendre des mots qui soient pour lui dénués de sens.... » De la phrase de M. Boucher je ne retiens donc que la concession. Il s'efforce aussitôt d'en atténuer la portée. « Mais alors, reprend-il en effet, personne ne comprend jamais *rien au sens plein et fort du* mot. » Où voit-on, que, à propos d'un problème de pédagogie pratique, j'aie évoqué la dialectique des sceptiques. Je me suis efforcé, au contraire, de m'appuyer toujours sur des exemples concrets. Quand l'enfant du cours élémentaire fait une multiplication, on ne peut dire qu'il comprend la règle qu'il applique. Quand un élève de six ou sept ans fait une soustraction du deuxième cas, ajoutant 10 unités à un chiffre du nombre supérieur, puis une unité au chiffre suivant du nombre inférieur, il procède ainsi que son maître lui a enseigné, mais on ne peut pas dire qu'il comprend

ce qu'il fait; il y a là un mécanisme inévitable, car il est aussi impossible d'ajourner l'étude pratique de la soustraction que de lui faire comprendre cette pratique. Le sens commun, qui ne connaît pas la dialectique et ignore l'argument de « la régression à l'infini », dira avec moi que, ici, l'enfant, dans une certaine mesure, apprend sans comprendre.

Prenant des exemples dans l'enseignement du français, j'ai dit en particulier qu'il n'était pas indispensable qu'un enfant eût compris complètement un texte pour qu'il fût permis de le lui faire apprendre; que, sans cela, on en arriverait à ne proposer à des enfants que des puérilités comme textes de récitation. M. Boucher me répond qu'ils devront comprendre le texte mis entre leurs mains « de la manière et dans la mesure où ils sont capables de le comprendre », que, par conséquent, ils doivent l'avoir compris entièrement, « à leur mesure ». C'est une querelle de mots. S'ils ne l'ont compris qu'à leur mesure, et bien qu'on ne puisse en effet leur en demander davantage, je dis, moi, qu'ils l'ont compris incomplètement. Certes, si l'élève n'entend un texte en aucune façon, on ne peut le lui faire apprendre; et il est trop évident aussi qu'il y a des textes qu'il faut écarter comme trop au-dessus des enfants auxquels ils s'adressent. Mais la portée de mon observation est exactement la suivante : bannir les puérilités qui, sous prétexte de clarté, tiennent tant de place dans les exercices de récitation de tant d'écoles primaires; ne choisir que des textes de premier ordre, *même si les enfants ne peuvent les comprendre qu'incomplètement*; en outre, se résoudre à quelque obscurité, plutôt que de les ennuyer par de longues leçons dites de « lecture expliquée ». L'enfant sent-il le rythme d'une strophe de Victor Hugo et y prend-il plaisir, en saisit-il d'une façon générale le sentiment et à peu près l'idée? Je n'en demande pas plus très souvent, et je préfère ce texte à une puérilité très claire. Personne, certes, ne pourra songer à assimiler cette récitation « à la récitation mécanique d'une formule verbale incomprise »; mais, ou les mots n'ont pas de sens, ou je puis affirmer, sans sophisme et sans paradoxe, que, ici encore, l'enfant apprend ce qu'il ne comprend pas complètement.

*
* *

Soit, dira-t-on, mais n'est-il pas dangereux de développer une pareille thèse. M. Boucher est « navré » de penser à l'encouragement que, dans mes formules dégagées des atténuations que j'y apporte çà et là, pourraient trouver certains maîtres routiniers à persévérer dans leurs pires défaillances de méthode.

Je dois remarquer d'abord que je n'ai nulle part, ni au cours de mes deux articles, ni ici même, « atténué çà et là » mes formules; je les ai expliquées, ce qui est tout différent. Maintenant, s'il y a des maîtres incapables de lire un article autrement que d'une façon superficielle, et de le comprendre autrement qu'en gros, je ne crois pas que ces maîtres là lisent la *Revue Pédagogique*. Au surplus un article de la *Revue Pédagogique* n'est pas une instruction officielle. Mes articles ne sont que l'expression d'opinions personnelles que je livre à la discussion : je l'ai dit expressément bien que ce fût sans doute inutile. Les inspecteurs, les professeurs, les instituteurs intelligents que la *Revue* intéresse seuls directement, savent suivre un auteur dans le développement de toutes les nuances de sa pensée. Si ma thèse est exacte, il ne pouvait être dangereux de l'exprimer dans la *Revue Pédagogique*.

Si elle n'est pas malfaisante, répliquera M. Boucher, elle est au moins inutile. « Les neuf dixièmes des instituteurs font en effet un appel excessif au mécanisme de la mémoire. » Ils n'ont donc déjà que trop de tendances à faire ce que vous leur demandez.

L'objection serait fondée si j'avais demandé qu'on remît purement et simplement en honneur les méthodes d'autrefois, et si les procédés que je conseille n'étaient à aucun degré pénétrés d'intelligence. Mais en faisant au mécanisme sa part nécessaire, j'ai indiqué aussi ses limites, et surtout je lui ai « assigné des conditions ». Et ces conditions se ramènent à celle-ci : songer toujours dès maintenant à l'intelligence future des notions actuellement incomprises. Le maître qui, lui, comprend complètement, et sait où il mène son élève, se préoccupera de l'ordre dans lequel les faits, les idées, les mots ou les formules seront présentés à la mémoire de l'enfant; et il faut que cet ordre

soit le plus propre à faciliter plus tard l'œuvre, actuellement prématurée, de la réflexion et de l'intelligence. J'ai essayé de montrer comment et par quels procédés, dans chaque matière d'enseignement, cette condition pouvait être réalisée. Je puis dire que le mécanisme pédagogique que j'ai exposé est pénétré d'intelligence, et cela en un double sens : d'une part, il est l'œuvre de l'intelligence du maître qui en organise les détails ; et, d'autre part, cette organisation même est faite en vue de l'intelligence de l'enfant qui doit la pénétrer plus tard.

Or, quel est donc le langage qu'il faut tenir à ces maîtres que M. Boucher juge avec tant de pessimisme ? On leur a dit bien des fois de cultiver l'intelligence, de pratiquer les méthodes actives, l'interrogation socratique : s'ils ne l'ont pas fait, c'est qu'il faut désespérer de l'obtenir d'eux.

Faut-il donc avec scepticisme prendre son parti de la médiocrité et de la routine ? Non pas ; mais, si l'on veut faire œuvre pratique, on doit donner à chacun les conseils qu'il peut suivre, proportionner au pouvoir de chacun l'idéal qu'on lui propose.

Dans beaucoup de ces écoles où, d'après M. Boucher, « les exercices de mémoire exercent une action tyrannique et malfaisante », on obtient pourtant des résultats appréciés des familles, et qui ne sont nullement méprisables en eux-mêmes : les enfants apprennent vite à lire et à calculer, ils écrivent d'une façon correcte et sans trop de fautes d'orthographe, leurs devoirs écrits sont rédigés avec un soin matériel qui dénote de précieuses habitudes d'ordre extérieur. Il serait peu judicieux de vouloir faire abandonner par ces maîtres les procédés auxquels ils sont habitués. Ce serait désorganiser leur enseignement, qu'ils seraient incapables de réorganiser selon les principes que nous désirons. Au lieu d'une œuvre modeste, mais précise et en somme utile, on n'aurait plus que des efforts incoordonnés et des résultats nuls : l'expérience l'a montré. Si épris que nous soyons de rationalisme, nous ne devons, sous peine d'anomie et d'incohérence, toucher aux habitudes que dans la mesure où la raison est capable de les remplacer comme régulatrice de l'action. Il faut plutôt s'attacher à apprendre à tous ces maîtres comment ils peuvent améliorer les procédés qu'ils emploient, pénétrer d'intelligence autant que possible ces procédés par des modifi-

cations de détail : leur montrer comment on rédige un résumé dans chacune des matières du programme, comment on dirige avec méthode les interrogations de contrôle à l'aide par exemple du procédé La Martinière, comment on choisit des devoirs de français ou des textes de récitation.

Mais c'est surtout à l'élite des instituteurs que j'ai songé, cette élite ne comprît-elle, comme le pense M. Boucher, qu'un vingtième environ du personnel. Cette élite, si peu nombreuse qu'elle soit, est convaincue et agissante; elle est donc pour l'avenir un puissant facteur de progrès, un ferment dont l'action peut soulever la masse des indifférents et des médiocres, et transformer tout l'ensemble. Or, ce sont peut-être les meilleurs et les plus intelligents de nos maîtres qui négligent le plus l'acquisition du savoir positif; leurs élèves ont l'esprit ouvert, mais ils ne savent rien avec précision. Ces maîtres ont le souci, non pas « excessif » selon l'expression de M. Boucher (car un tel souci ne saurait jamais avoir rien d'excessif), mais exclusif du développement de l'intelligence; en outre, ils se font à mon avis une idée fausse de ce que peut et doit être la culture intellectuelle à l'école primaire d'aujourd'hui. Dans leurs écoles, maîtres et élèves dialoguent; on y parle toute la journée, longuement; et cet enseignement oral est intéressant, mais il n'en reste rien en fait de savoir positif.

Nos Écoles normales ont là leur part de responsabilité, et c'est dans les écoles annexes que le mal est visible. Nos jeunes élèves-maîtres, guidés par leurs professeurs, y font d'ingénieuses leçons de système métrique ou d'histoire, auxquelles la classe est associée comme il convient, mais d'où toute sérieuse interrogation de contrôle est absente, des leçons de « lecture expliquée » où l'on s'efforce de faire parler les élèves et de les faire réfléchir, où l'on y réussit du reste, mais où l'on oublie la lecture proprement dite. La conséquence est que le recrutement des écoles annexes est difficile, car les familles qui, elles, jugent les résultats d'après le savoir acquis, s'aperçoivent que leurs enfants apprennent à lire trop lentement, que le soin matériel fait défaut dans la tenue des cahiers, et que d'une façon générale le savoir est court.

Cette insuffisance est, dans toutes nos écoles, de plus en plus

marquée. Un de mes bons collaborateurs, qui inspecte des écoles primaires depuis plus de trente ans, et à qui je demandais des faits précis pour corroborer nos impressions communes m'écrivait un jour ce qui suit : « J'avais préparé au début de ma carrière des séries de questions précises d'histoire pour les interrogations de contrôle au certificat d'études. Je les avais mises au point peu à peu à l'expérience, de façon à ce qu'elles correspondissent au niveau moyen du savoir de nos enfants de douze ans. Hélas ! chaque année j'ai dû simplifier mon questionnaire, élaguer des questions que je considérais et considère encore capitales ; sans cela, ou bien les échecs sont très nombreux ou la note ne sanctionne pas vraiment les réponses faites. »

Même s'il est vrai que les connaissances des élèves d'aujourd'hui sont de meilleur aloi que celles des élèves d'autrefois, ces constatations sont de grave conséquence : elles sont d'autant plus graves que, dans l'école de demain, il faudra introduire un commencement de spécialisation et amorcer l'enseignement professionnel.

J'ai cherché les causes du mal. Et je n'y vois pas d'autre remède que de faire davantage appel à la mémoire, et cela, à l'école primaire, sous la forme de la récitation littérale des leçons, méthodiquement et intelligemment dirigée, et en prenant son parti du mécanisme qu'elle implique nécessairement [1].

A. Aubin.

II

La spécialisation des Écoles et des Maîtres.

M. le Directeur de l'Enseignement primaire a bien voulu,

---

1. Les réponses que j'ai faites ci-dessus à M. Boucher valent aussi contre la plupart des critiques que m'adresse M. André Fontaine dans le même numéro de la *Revue* où a paru mon second article (février 1918). Mais M. Fontaine, chemin faisant, m'oppose en outre des thèses d'une portée considérable, sur les rapports du savoir et de la pratique, sur ceux de la culture intellectuelle et du savoir positif qu'il oppose l'un à l'autre ou qu'il considère en tous cas comme deux fins nécessairement distinctes de l'éducation. Je ne puis m'associer aux vues qu'il expose, qui, à mon sens, sont aux antipodes d'une pédagogie vraiment rationaliste. Si la *Revue* me le permet je discuterai à mon tour ces graves questions.

dans son article de la *Revue Pédagogique,* intitulé « Un regard sur l'école d'après-guerre », appeler les observations que sa lecture pourrait susciter. Je me permets donc de signaler deux points de vue qui, pour embrasser des détails, ne me semblent pas dépourvus d'intérêt.

La spécialisation des écoles et des maîtres sera un bien incontestable. C'est le seul remède, avec un resserrement nécessaire des programmes d'histoire et de géographie, à l'éparpillement des efforts dont souffre notre enseignement primaire. Cet enseignement qui devait être et qui doit rester élémentaire, est devenu, peut-être par trop d'ambition, un enseignement simplifié, une sorte de squelette sans chair et sans muscles.

Mais comment concevoir, et c'est ma première observation, la spécialisation dans les écoles mixtes? Les milieux ruraux, surtout dans les pays de grande culture où la population est clairsemée (Beauce, Picardie, Vexin) ne comptent guère que des écoles mixtes, d'une moyenne de 20 à 30 élèves, partagés à peu près également entre les deux sexes. Or, quel sera le programme scientifique de ces écoles? Les notions de botanique, de zoologie appliquées à l'agriculture et à l'hygiène peuvent convenir aux filles comme aux garçons. Mais la chimie agricole et les exercices aux champ d'expériences, d'une part, la cuisine, l'économie ménagère, la basse-cour, d'autre part, ne sauraient intéresser également, ni avec la même utilité, les deux catégories d'élèves.

Si nous passons maintenant à la spécialisation des maîtres, nouvelle difficulté. On nomme indifféremment des instituteurs ou des institutrices, dans nos écoles mixtes. Or, les Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices avec leurs plans d'études forcément différents, formeront un personnel partiellement inapte à l'enseignement dans les écoles mixtes.

Quelle solution adopter? Il semble qu'on pourrait généraliser la pratique, d'ailleurs conforme à la loi, de la nomination des institutrices dans les écoles mixtes, et, par contre-coup, établir dans les écoles normales d'institutrices un programme scientifique mixte convenant à la fois aux jeunes ruraux, garçons ou filles. Un champ d'expériences commun à plusieurs écoles voisines, pourrait être tenu, en ce qui concerne les gros

travaux, par un auxiliaire masculin qui ne serait pas introuvable. Quant aux séances à la cuisine, elles seraient exclusivement réservées aux petites filles, comme le sont d'ailleurs, aujourd'hui, les leçons de couture et de tricot.

Une réserve, toutefois. Je ne sais pas si, au début tout au moins, l'autorité de l'institutrice s'affirmerait comme celle de l'instituteur, dans les questions touchant à la culture. Volontiers méfiant, et souvent suffisant dans sa routine, le paysan accueillerait peut-être avec scepticisme les conseils à lui donnés, ou à ses enfants, par une femme, sur un métier qu'il prétend connaître.

Ma seconde remarque porte sur la spécialisation des écoles urbaines. Trop exclusive, cette spécialisation risquerait d'avoir des inconvénients sérieux, et voici pourquoi.

Dans les villes, même dans les centres industriels, le développement de l'horticulture a marqué, depuis quelques années, et notamment pendant la guerre, un progrès croissant. J'ai pu voir ici, de près, et du fait de l'action exercée par l'école, s'organiser une véritable « course aux jardins ». L'œuvre des jardins ouvriers, en connexion étroite avec celle des logements ouvriers, existe dans bon nombre de centres urbains. Elle est appelée à prendre une nouvelle extension, si, d'une part, les conditions de la vie restent longtemps onéreuses, et si, d'autre part, les grosses entreprises industrielles s'intéressent activement au bien-être de la classe ouvrière. Cette œuvre présente non seulement un intérêt économique de premier ordre, vivement apprécié ces dernières années, mais elle a une haute portée sociale et morale : cultivant son jardin, l'ouvrier reste à son foyer au lieu de « galvauder » ses loisirs; attaché à sa maison et à son petit carré de terre, il perd ses goûts nomades et devient sédentaire.

Il semble donc nécessaire d'organiser dans les écoles normales à préparation industrielle des cours théoriques et pratiques d'arboriculture et d'horticulture. Confiés soit au professeur départemental d'agriculture, soit, de préférence, à un spécialiste (il y a d'excellents spécialistes parmi les membres des sociétés d'horticulture, notamment des instituteurs) ces cours, réduits aux notions essentielles, ne prendraient pas beaucoup de

temps, ils répondraient à un besoin réel, et ils auraient cet avantage de ne pas consommer une sorte de divorce entre les deux catégories du personnel enseignant. Ainsi munis, les instituteurs urbains sauraient, tout en consacrant le principal de leur temps à l'éducation professionnelle de leurs élèves, créer ou entretenir en eux le goût éminemment sain de la terre. Je suis profondément convaincu, par expérience, de l'utilité de cette légère retouche à la spécialisation des écoles et des maîtres.

J. Villate,

Inspecteur primaire à Beauvais 2[e].

En Passant...

... dans la cour d'une école, au moment de la leçon de gymnastique.

Nous sommes en janvier. Bien que la région soit méridionale, le froid pique.

Rangés dans la cour, les élèves sont immobiles. Mais la leçon commence :

« — Inclinaison de la tête en avant s'écrie le maître.... Commencez ! » Les élèves baissent et relèvent la tête en cadence.

« Inclinaison de la tête en arrière.

« Inclinaison de la tête à gauche.

« Rotation de la tête à gauche. »

C'est toujours la tête qui s'agite. Mais elle est seule à s'agiter. Ne soyons pas injustes. Le leçon se termine par des mouvements d'élévation et d'abaissement des bras. Mais les jambes ne bougent pas.

Et nous sommes en janvier !

Interrogé sur les raisons qui ont déterminé le choix de ces exercices — je n'ose dire « de ces mouvements » —, l'instituteur avoue qu'il suit les indications d'un petit livre destiné à guider dans cet enseignement, en vue du certificat d'études primaires, les maîtres qui n'ont jamais fait que très peu de gymnastique. L'auteur a fait une répartition mensuelle du programme et, en janvier, il n'y avait que des mouvements de la tête et des bras.

« Mais quand votre auteur recommande-t-il donc de sauter et de courir ?

— Au mois de juin, M. l'Inspecteur.

— Au mois de juin ! Il a donc travaillé pour l'hémisphère

austral? Mais nous sommes en France, où il fait chaud au mois de juin et froid au mois de janvier.

« Laissez de côté votre manuel bon pour les antipodes. Variez vos leçons; faites travailler, dans chacune d'elles, toutes les parties du corps, et dosez suivant les saisons la quantité de mouvements que vous ordonnez à vos élèves. »

... dans une classe d'arithmétique
(ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE).

La leçon (sur l'extraction de la racine carrée d'un nombre) est bonne : on fait appel à toutes les élèves pour les intéresser aux explications que comporte le sujet. Mais elles ne prennent pas de notes.

De même, elles ont bien préparé les exercices qui leur avaient été indiqués par avance, mais elles en suivent la correction les bras croisés. Comment pourront-elles en tirer profit?

On ne saurait trop sévèrement condamner cette méthode passive, qui est malheureusement très répandue : pour apprendre et pour comprendre les mathématiques, il ne suffit pas d'*écouter*. Je ne conçois pas qu'on puisse suivre une leçon d'arithmétique sans avoir la plume à la main.

A travers les périodiques étrangers.

Iles Britanniques.

The Times Educational Supplement, 14 novembre. — *L'instruction publique pendant la guerre.* — Au lendemain de l'armistice, le grand journal de Londres passe en revue les principales mesures qui ont été prises pendant les hostilités pour rénover le régime de l'instruction publique en Grande-Bretagne. Ce sont :

La loi Fisher, promulguée le 8 août ;

Un projet spécial pour l'Ecosse, encore en instance, et procurant à certains égards des avantages supérieurs à ceux que comporte la loi Fisher ;

Un projet sur les Pensions de retraite, qui rangera définitivement le personnel enseignant parmi les fonctionnaires ;

Un projet qui prépare un accroissement notable des traitements ;

Il faut ajouter à ces mesures administratives d'heureux changements « internes », par exemple :

Une modification des examens qui permettra d'assurer la garantie d'une bonne instruction secondaire et mettra les collèges en étroit accord avec les universités.

Une mise en harmonie de l'enseignement scientifique et des humanités, préparée par les rapports des Comités des Sciences et des Langues modernes, et qui trouvera sa réalisation dans les « Cours avancés » que la loi nouvelle invite les autorités locales à fonder.

Le *Times* signale enfin l'intérêt croissant du public pour les questions d'enseignement, intérêt marqué par ce fait concret que son supplément spécial, de mensuel qu'il était, est devenu hebdomadaire à partir du 7 septembre 1916.

Il conclut : « L'Angleterre entre dans la paix avec une machine bien montée à pied d'œuvre, et qu'elle est disposée à faire fonctionner sans retard. »

❦

8 août. — *La Loi Fisher.* — La nouvelle loi (dont ce numéro du *Times Supplement* donne le texte complet) est saluée presque unanimement comme « une heureuse révolution » et « l'ouverture d'une ère nouvelle dans l'histoire aussi bien que dans l'enseignement de l'Angleterre ». Elle n'a rencontré au Parlement qu'une opposition sérieuse, celle des cotonniers du Lancashire, qu'elle va priver de la majeure partie du travail junévile; présentée le 10 août 1917, retirée le 14 décembre pour amendement, présentée de nouveau à la session suivante, elle fut promulguée le 8 août dernier. La *Revue Pédagogique* a déjà exposé l'esprit et l'économie du projet [1], qui n'ont pas été essentiellement modifiés par le texte définitif. Nous pouvons donc nous contenter d'en rappeler les pricipales dispositions :

La loi se propose d'établir « un système national d'instruction publique ouvert à tous ceux qui seront capables d'en profiter ». Elle supprime donc tout reste des anciennes rétributions pour l'école primaire et porte que « nul ne sera empêché pour des raisons pécuniaires de recevoir le bénéfice d'aucune forme d'enseignement dont il est capable de profiter ». Elle supprime également la disposition de la loi de 1870, qui limitait les pouvoirs de l'autorité locale à l'enseignement primaire et aux enfants âgés de moins de quatorze ans, et prescrit, au contraire, la création de « cours avancés » qui prépareront la liaison entre l'école primaire et le collège ou l'école technique. Elle charge l'autorité locale d'assurer la formation du personnel, laissée jusqu'ici en grande partie à des écoles normales confessionnelles qui échappaient à sa juridiction.

Elle organise l'enseignement postscolaire, ou mieux l'école prolongée obligatoire de quatorze à dix-huit ans, et invite l'autorité locale à s'entendre avec les universités pour une coopération à cet enseignement nouveau. Provisoirement, et pendant une période de sept années, la fréquentation de l'école prolongée ne sera obligatoire que de quatorze à seize ans à raison de 280 heures par an, au lieu des 320 heures prévues pour le temps où elle aura son plein effet. Cette concession a été accordée aux patrons cotonniers du Lancashire; il fallait d'ailleurs compter avec la pénurie du personnel, encore aggravée par la guerre, et ménager une transition.

A l'autre extrémité de la vie scolaire, la loi fonde des crèches (nursery schools) pour les enfants de deux à cinq ans « dont la fréquentation de tels établissements est désirable » — entendons ceux dont les parents ne peuvent suffisamment s'occuper.

D'un bout à l'autre de la scolarité, elle prévoit des mesures pour le développement corporel des élèves (gymnastique, jeux en plein air, natation, etc.) et réorganise fortement l'inspection médicale. Il

1. Article de M. Cestre, n° de décembre 1917.

faut en effet prévenir désormais l'énorme déchet physique constaté pendant la guerre parmi les recrues.

La loi supprime enfin tout travail juvénile rétribué au-dessous de douze ans, le limite, pendant le reste de la scolarité, à deux heures par jour en dehors des heures de classe, l'interdit avant six heures du matin et après huit heures du soir. On verra plus bas la portée sociale et économique de cette clause.

Les autorités locales restent celles qu'a établies la loi de 1902, à savoir les « Comités d'enseignement » émanés des Conseils de Comté ou de Bourg, mais la présentation de projets en vue de l'exécution de la loi dans leurs circonscriptions respectives devient pour elles obligatoire. L'Etat prend à sa charge 50 p. 100 des dépenses. Voilà le vieux principe financier : un tiers pour l'Etat, un tiers pour la localité, un tiers pour la rétribution des particuliers, singulièrement bouleversé.

Très sagement, et pour éviter de réveiller la vieille controverse religieuse, la nouvelle loi se garde de ramener à un type unique la diversité des écoles. Elle étend seulement à l'école prolongée et aux cours avancés la « clause de conscience » de 1870, qui permet de s'abstenir de l'enseignement confessionnel. Aussi a-t-elle été, dans son ensemble, bien accueillie par le parti conservateur et les évêques de la Chambre des Lords.

❦

5 septembre. — *La Loi Fisher et l'Industrie.* — Sous ce titre, un « correspondant légal » communique des chiffres montrant l'importance des clauses qui suppriment le travail juvénile au-dessous de douze ans, le limitent étroitement de douze à quatorze, et réservent de quatorze à dix-huit 320 heures par an pour le travail scolaire.

D'après le recensement de 1911, 5 p. 100 des enfants de dix à quatorze ans, soit plus de 146 000, — 97 000 garçons et 49 000 filles, — se livraient à un travail rétribué; sur ce nombre, 48 000 étaient employés par les industries textiles, et spécialement les filatures de coton. Dans les petits centres cotonniers du Lancashire et du district ouest du Yorkshire, les filatures occupaient jusqu'à 25 p. 100 des garçons et des filles de dix à quatorze ans. La prohibition du commerce dans les rues affectera d'autre part plus de 10 000 petits vendeurs de journaux.

Les chiffres relatifs aux jeunes gens de quatorze à dix-huit ans indiquent assez que la période transitoire qui limite l'obligation scolaire à seize ans et à 280 heures par an sera nécessaire pour préparer une réorganisation du travail : le plus grand nombre des ouvriers débutent en effet entre quatorze et quinze ans (en 1911, 147 000 garçons et 130 000 filles à quatorze ans, 55 000 et 193 000 à quinze, 25 000 et 225 000 à seize).

Si l'on pense aux vides que la guerre a causés dans les rangs de

l'industrie et aux défections qui se produiront en faveur de l'armée ou d'autres carrières, on voit que la hardiesse économique et la portée sociale de la nouvelle mesure permettent de la considérer à bon titre comme une « révolution ».

⁂

29 août. — *Le Bill sur les Pensions de retraites.* — Le projet actuellement en discussion devant le Parlement concerne tout le personnel des écoles primaires et secondaires aidé par le ministère. Il comporte : une annuité plus une somme globale pour les maîtres prenant leur retraite à l'âge de soixante ans au moins après trente ans de service, et pour ceux que la maladie obligera de se retirer après un service de dix ans ; — une gratification à la mort d'un maître comptant au minimum cinq ans de service. Le montant sera calculé d'après des principes analogues à ceux de la loi de 1909 sur les retraites des fonctionnaires. Par exemple, un professeur homme jouissant d'un traitement de 300 livres et un professeur femme d'un traitement de 200 auront droit respectivement, à l'âge de soixante et un ans et après quarante ans de service, à une pension de 150 ou de 100 livres (3 750 et 2 500 francs), plus à un versement immédiat de 400 ou 266 livres 6 shillings; en cas de mort prématurée, ils laisseront à leurs ayants droit le montant au moins d'une année de traitement.

⁂

18 juillet. — *L'Avenir des Écoles normales.* — Conclusion d'une longue série d'études sur cette question :

« Les grandes lignes de la réforme sont assez claires : les écoles normales doivent devenir partie intégrante des universités; leurs examens doivent être des examens d'université; la vie des élèves doit être une vie d'université; les écoles normales doivent être préparées à former les maîtres dans la technique d'une branche quelconque de leur profession, et à les tenir, pendant cette préparation pédagogique, en *union vivante* avec les écoles où ils se proposent d'enseigner. » En résumé, les Écoles normales doivent devenir des instituts pédagogiques et offrir à leurs élèves l'enseignement des universités.

⁂

26 septembre. — *L'Allemagne réclame une réforme de son régime scolaire.* — La guerre semble avoir amené les Allemands à s'apercevoir que leur régime scolaire, tant vanté autrefois et par eux-mêmes et par leurs adversaires d'aujourd'hui, n'était pas après tout sans graves défauts. Le premier était l'exclusivisme de classe, qui fermait à peu près aux enfants du peuple les établissements d'instruction secondaire et supérieure. Sans doute la guerre a fait fléchir cet esprit de caste : une enquête de novembre 1916, portant sur 776 collèges et 42 490 enfants, prouve en effet que 46,5 p. 100 de ceux-ci provenaient de l'école primaire, mais les éducateurs d'outre-Rhin veulent une

réforme plus radicale : *l'école unique*, qui garderait d'abord tous les enfants pendant six ans — cette période pouvant être abrégée pour les sujets brillants — et ferait passer les meilleurs, sur la désignation des maîtres, dans un établissement secondaire ou technique, en leur offrant non seulement l'enseignement gratuit, mais les livres et un trousseau. Ils demandent encore : que les petites écoles rurales soient fondues en écoles centrales importantes; qu'un plus grand nombre d'établissements spéciaux soient ouverts non seulement pour les anormaux, mais pour les enfants très arriérés ou d'intelligence lente; enfin que le chiffre maximum des élèves dans chaque classe soit considérablement réduit.

❧

25 juillet. — *La préparation commreciale des jeunes Allemands.* — Comment les Allemands se préparaient-ils avant la guerre à ces fonctions d'interprète, de correspondant ou de voyageur de commerce à l'étranger dont ils s'étaient fait presque un monopole? Les uns s'engageaient en France, en Espagne, en Angleterre surtout, comme « volontaires »; les autres — ceux en particulier qui n'avaient reçu qu'une instruction primaire et ignoraient les éléments des langues étrangères — employaient leurs modestes économies à compléter leurs connaissances par un séjour d'un an ou deux dans certains instituts commerciaux de la Suisse.

Le correspondant du *Times* a visité l'un de ces établissements, situé, comme la plupart d'entre eux, dans une localité rurale, loin de l'air confiné et des distractions des villes. Sur 100 étudiants, presque tous de vingt à trente ans, l'institut comptait 1 Anglais, 3 Grecs, 1 Polonais, 1 Italien, 3 Suisses et 91 Allemands ou Autrichiens. On étudiait le français plus une autre langue étrangère, l'anglais ou l'espagnol, parfois les deux. Les maîtres étaient des étrangers, et donnaient dans leur propre langue des leçons de conversation et de correspondance commerciale, en s'aidant d'une ingénieuse grammaire d'origine allemande, puis des manuels de Pitman. Le jeune Allemand apprenait ainsi ce qu'il lui fallait savoir de la langue étrangère pour son travail, plus les éléments de la conversation courante. Pas de littérature : on ne lisait que des journaux quotidiens de Londres, Paris, Milan ou Madrid. Une telle spécialisation produisait ce paradoxe : un étranger sachant écrire une lettre et tenir une conversation d'affaires en anglais, mais incapable de discuter une question étrangère à sa spécialité ou de lire un roman moderne ou un classique. Les résultats étaient néanmoins remarquables dans la sphère limitée où l'Allemand bornait son ambition : grâce aux renseignements que lui fournissait son *Verein*, il ne tardait pas à obtenir une position lucrative à l'étranger, et, s'il revenait en Allemagne après quelques années de voyage et d'expérience, on sent quels services il pouvait rendre dans le commerce avec l'extérieur.

A. G.

États-Unis d'Amérique.

THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL, juin. — *L'enseignement des immigrants et des illettrés.* — Un des résulats inattendus de la guerre aura été, pour les Etats-Unis, de constater combien nombreux sont encore les illettrés et même les ignorants absolus de la langue anglaise. Quantité de mobilisés ont été reconnus non seulement incapables de lire et d'écrire, mais de comprendre l'idiome du pays qu'ils habitent.

D'après le *Christian Science Monitor*, 333 000 personnes âgées de plus de dix-sept ans ne savent ni écrire ni lire l'anglais dans l'état de Massachusetts. Dans cet état un des plus cultivés de l'Union, 110 individus sur 1 000 ne comprennent pas du tout la langue. Ils sont donc privés de toute communication réelle avec leurs concitoyens ; d'où cette conséquence tragique qu'ils ne peuvent saisir pourquoi ils sont présentement en état de guerre. Aussi la presse pédagogique américaine réclame-t-elle avec une énergique insistance la création d'un ministère fédéral de l'Instruction publique ayant l'autorité nécessaire pour imposer, de manière efficace, la fréquentation scolaire sans restrictions.

❦

Publication du Comité de renseignements publics. — Cette insistance a déjà obtenu que pendant l'été de 1918 un document serait publié par l'autorité fédérale et distribué à tous les éducateurs indiquant les causes de la guerre, la nécessité du patriotisme agissant, la manière d'organiser d'utiles propagandes, et un résumé des diverses et intéressantes expériences déterminées par la période actuelle de luttes et d'épreuves.

❦

THE PEDAGOGICAL SEMINARY, septembre. — *L'astigmatisme et le travail cérébral.* — On a sans doute remarqué, en France, le grand nombre d'Américains cultivés portant lunettes ou binocles. C'est que les yeux, comme les dents, sont, aux États-Unis, l'objet de soins éclairés et constants. Voici d'ailleurs les conclusions probantes d'une étude documentée de M. W. H. Burnham, de Clark University, Worcester, Massachusetts :

1° L'astigmatisme est causé principalement, sinon entièrement, par des particularités héréditaires de la cornée ou de la pupille, le plus souvent de la cornée;

2° Tout le monde a tant soit peu d'astigmatisme ; plus de 95 p. 100 des yeux sont, à quelque degré, astigmatiques;

3° L'astigmatisme est cause des défauts de vision dans plus de 50 p. 100 des cas;

4° L'astigmatisme est cause de toutes sortes de désordres et de symptômes déplaisants : fatigue de la vue, maux de tête, indigestion, etc. ;

5° Les enfants devraient, au début de leur vie scolaire, être examinés par le médecin inspecteur au point de vue de l'astigmatisme ;

6° Il importe, en effet, de considérer l'emploi de verres appropriés comme une question individuelle de la plus haute importance, et qui n'admet pas de règles générales ;

7° Dans beaucoup de cas la fatigue oculaire causée par l'astigmatisme amplifie certains symptômes fâcheux pour les nerfs et le cerveau.

❦

L'éducation physique facteur essentiel de la prophylaxie sociale. — Dans une conférence aux directeurs d'écoles et autres chefs d'établissements scolaires de l'État de New-York, le docteur Th. A. Storey, professeur et inspecteur d'hygiène de l'État, déclare, sans crainte d'être contredit, que la bonne santé, la véritable, celle qui est agissante et prête à la lutte, demeure la chose la plus importante du monde.

Et cependant, ajoute-t-il, en faveur de cet infini bienfait, apprécié surtout par ceux qui l'ont perdu, les collectivités seules se sont organisées. Les nations, les municipalités, ont réglementé l'hygiène, mais qu'ont fait les individus pour défendre leur santé ? Trop souvent rien. C'est pourquoi il y a journellement aux États-Unis 3 millions de malades et 1 500 morts de maladies évitables. Or la fédération du nord de l'Amérique ne représente qu'une petite partie de la population terrestre. On imagine aisément le nombre d'humains quotidiennement tués par le manque d'hygiène.

Comment réagir contre cette sorte de suicide à terrible rendement ? Trouver le moyen d'armer l'individu lui-même pour sa propre défense contre la maladie.

C'est ce que l'État de New-York tente en ce moment, en votant un programme composé de trois parties principales :

La première partie fonde une inspection médicale générale dont les résultats seront, pour chaque individu, la base de l'éducation physique ;

La seconde concerne l'enfant à l'école et l'enseignement physique qu'il convient de lui donner, à cette période décisive de sa vie, pour le mettre en garde contre toute espèce d'atteinte pathologique :

La troisième s'occupe des habitudes sanitaires à inculquer aux adolescents et aux citoyens, afin de les amener à vivre suivant la saine nature, seule capable d'assurer une existence allègre et prolongée.

Si les éducateurs veulent bien accorder à ces suggestions l'accueil qu'elles méritent, nul doute que le mot « épidémie » ne tombe rapidement en désuétude dans l'État de New-York. A. Gricourt.

Pays de langue espagnole.

Chili ; Revista de Educación nacional, mars 1918. — *Mémoire du président de l'Association de l'Éducation nationale pour l'année 1917.* — Passant en revue l'activité de la puissante association chilienne au cours d'une année, Carlos F. Pea est amené à examiner tous les problèmes importants discutés ou résolus au Chili pendant cette période dans le domaine de l'éducation : création d'une *école normale rurale*, projet non encore réalisé — éducation *démocratique*, par la réduction progressive des cours primaires dans les établissements secondaires d'enseignement — enseignement primaire *obligatoire*, institué par une loi votée enfin en 1917 par la Chambre des Députés, mais que le Sénat s'est refusé jusqu'ici à discuter pour des raisons d'ordre politique et religieux — *nationalisation* de l'école chilienne, question qui demande à être présentée plus en détail.

Comme l'Argentine, un peu plus tardivement, le Chili se préoccupe de l'assimilation des éléments étrangers, et son nationalisme prend ombrage des organismes scolaires de races diverses existant sur son territoire : « Une œuvre étrangère est en train de se développer chez nous, qui aura certainement des répercussions funestes sur la formation de l'unité de notre peuple libre et souverain; ces institutions étrangères sont un véritable cancer pour notre corps national. Aussi notre devoir d'éducateurs est de les dénoncer au pays et de faire des efforts pour leur incorporer une âme chilienne. Le problème est plus grave qu'il ne paraît à première vue. En effet, ce ne sont pas seulement les Allemands, les Anglais, les Yankees, les Français, les Italiens et les Espagnols qui fondent des écoles pour conserver leur nationalité, mais même des Syriens et des Yougo-Slaves : à Antofagasta s'est ouverte une école de cette dernière nationalité, qui compte 123 élèves ».

Le point de départ de cette campagne violente paraît avoir été l'action indiscrète des Allemands qui, dans leur journal scolaire national du Chili, exposaient leur projet de propagande dans le Nord chilien, visant à attirer dans leurs établissements des éléments assimilables de diverses nationalités.

Cette susceptibilité chilienne nouvelle est un fait extrêmement important, et digne d'être considéré attentivement, au moment où l'on se préoccupe de multiplier en terre étrangère et notamment dans l'Amérique du Sud, les établissements français d'éducation.

❦

Argentine ; Boletin de la protectora de niños, pájaros y plantas, août 1918. — *Septième anniversaire de la mort* du célèbre naturaliste argentin *Florentino Ameghino* (mort le 6 août 1911). — On rappelle qu'il

fut d'abord un humble instituteur de campagne, objet de risée et de défiance, menacé de perdre son emploi. Son voyage en France révèle son mérite à ses concitoyens ; à son retour, l'Université argentine lui ouvre ses portes.

❦

El Monitor de la Educación común. — *Fête nationale argentine.* — Le jour de l'Indépendance, 8 juillet, est fête nationale et fête scolaire en Argentine. Les élèves de Buenos Aires furent réunis, le 8 juillet dernier, place Levalle, à dix heures et demie du matin, au nombre de 2 000. En présence du Ministre de l'Instruction publique et des autorités scolaires eut lieu le traditionnel serment au drapeau, selon la formule consacrée : « Enfants, le drapeau blanc et bleu n'a jamais été, grâce à Dieu, attaché au char triomphal d'aucun vainqueur de la terre. Ce drapeau glorieux représente la patrie des Argentins. Promettez de lui rendre votre hommage le plus sincère et le plus respectueux, de l'aimer d'un amour immense, de lui vouer dès l'aurore de votre vie un culte fervent et éternel, de vous préparer dès l'école à pratiquer les vertus du citoyen, d'étudier l'histoire de notre pays, de ses grands bienfaiteurs, afin de suivre leurs traces lumineuses; en un mot, promettez de faire tout ce qui est en votre pouvoir pour que le drapeau argentin flotte toujours sur nos murailles et forteresses, sur le grand mât de nos navires, à la tête de nos légions, et pour qu'il s'enfle au souffle de l'honneur, resplendisse dans l'auréole de la gloire, s'avance à l'appel de la justice ! — Nous le jurons ! »

❦

Enquête sur les programmes et horaires. — L'administration scolaire de la Province de Buenos Ayres, projetant une réforme des programmes, s'est adressée au personnel enseignant primaire. L'enquête menée auprès des directeurs d'écoles et instituteurs adjoints a donné les résultats suivants :

Aux matières d'enseignement actuelles il faut joindre le travail manuel et l'économie domestique. Aucune matière ne doit être supprimée.

On considère comme trop chargés les programmes d'arithmétique dans les cinq premières classes; de grammaire en quatrième; de géométrie en troisième et cinquième; d'histoire naturelle en seconde; de géographie en cinquième et seconde; de chant et musique en seconde.

Le matériel d'enseignement est insuffisant, comme aussi les bibliothèques de maîtres

La fréquentation scolaire est trop irrégulière; l'irrégularité est due en général à la pauvreté et à la négligence des parents, à l'indifférence des autorités locales, à l'absence de moyens de communication dans les campagnes.

On doit approuver généralement la « rotation » du personnel ensei-

gnant; mais chaque maître doit rester dans un même cours au moins deux ans et au plus trois.

Il est nécessaire de créer des Ecoles normales pour les instituteurs ruraux.



Paraguay : La Enseñanza, janvier à décembre 1917. — *L'Association nationale des instituteurs en 1917.* — Il n'y a pas eu de budget au Paraguay depuis 1915. Les instituteurs sont payés avec des retards variant de trois à huit mois. L'Association nationale a fait tous ses efforts pour améliorer le sort de ses membres : elle a provoqué une interpellation à la Chambre sur la question des paiements, obtenu le demi-tarif sur les chemins de fer pour les instituteurs, des rabais dans les magasins, l'assistance médicale gratuite. Sur sa demande, le Conseil de l'Instruction publique a ordonné la célébration non seulement d'une Journée de l'Enfant, mais aussi d'une Journée de l'Instituteur (30 avril). Et l'Association a réussi à publier, au cours de l'année, un bulletin où il est aussi question de pédagogie.

Espagne : La Escuela moderna, août 1918. — *Le débat sur l'augmentation des traitements des instituteurs au Parlement.* — Le député Vincenti porte à la tribune les doléances de l'enseignement primaire. Depuis 1901, les dépenses de l'enseignement populaire sont à la charge, non plus des municipalités, mais de l'État. Une lente amélioration des traitements a fait disparaître peu à peu les soldes de 500, 625 et 825 frans par an. Depuis la loi récente sur les pensions, le traitement des intérimaires a été porté de 500 à 1000 francs, somme qui est maintenant le traitement initial dans la carrière du maître élémentaire. Il y a lieu actuellement de créer une nouvelle échelle des traitements.

Pour les professeurs d'école normale, ils ont été oubliés dans la réorganisation, opérée en 1913, du personnel universitaire, secondaire et spécial. Et, sur 258 professeurs, 141 appartiennent à la dernière classe (2 500 francs); c'est-à-dire que les vacances pour classes supérieures étant au nombre de 4 ou 5 par an, il faudra 35 ans pour les faire avancer....

Il n'y a pas assez d'inspecteurs scolaires : un pour 3 000 écoles; chaque école n'est visitée qu'une fois tous les trois ans; on voit donc des écoles rurales d'Etat avec 8 ou 10 élèves tandis que l'école privée au même lieu en a 40 ou 50.

« Nous produisons peu d'hectolitres de blé à l'hectare, mais beaucoup d'illettrés ». Nous avons 49 p. 100 d'illettrés d'âge scolaire, 60 p. 100 de la population totale. Sur 1000 recrues, 320 ne savent ni lire ni écrire.

.... Le Ministre de l'Instruction publique avait entendu ces doléances; il avait préparé une refonte générale des traitements de

l'enseignement primaire qui donnait satisfaction au personnel de l'école populaire espagnole. Mais la charge budgétaire a paru trop lourde : le Ministre Alba est tombé (octobre 1918).

❦

El Magistero español, 26 juillet 1918. — *Statut général des maîtres de l'Enseignement primaire.* — Le journal précité, comme d'ailleurs d'autres organes de la presse pédagogique espagnole, a donné *in extenso* le texte du nouveau Statut des instituteurs d'Espagne. Sans prétendre reproduire ici les seize colonnes serrées de notre confrère, il paraît essentiel de donner aux lecteurs français un aperçu de cet important décret, en analysant ici ses dispositions principales. Décret royal, en date du 20 juillet 1918, contresigné par le Ministre de l'Instruction publique, D. Santiago Alba, il est précédé d'un exposé des motifs et contient 167 articles répartis en 18 chapitres. Il constitue une réaction contre la décentralisation et le régionalisme et remet à l'administration centrale, qui s'en était dessaisie au profit des provinces, la direction des examens d'entrée dans la carrière de l'enseignement primaire.

Chapitre ier. — *Conditions d'entrée dans le Magistère national.* — Art. 1er. L'entrée dans la carrière de l'enseignement public aura lieu par voie de concours. — 2. Par disposition transitoire, elle pourra se faire par compétition d'intérimaires jusqu'à ce que soient placés tout ceux qui ont actuellement droit à la titularisation. — 3. La détermination des places de chaque province, à pourvoir par les moyens susindiqués, se fera par la Direction générale de l'Enseignement primaire. Seront mises au concours pour débutants toutes les écoles restées vacantes après le mouvement du personnel et celles des localités de moins de 1 000 habitants. Dans celles de moins de 500 habitants, on pourvoira aux vacances par compétitions entre intérimaires.

Chap. ii. — *Les Concours.* — 6. Les concours ne seront pas ouverts à une époque déterminée, mais seulement quand il ne restera plus à placer qu'un tiers des admis du concours précédent. — 7. Après que l'ouverture du concours aura été publiée par la Direction générale de l'Enseignement, les aspirants présenteront leur demande d'inscription avec pièces à l'appui dans une quelconque des sections administratives du ressort universitaire. — 8. Pour prendre part au concours, il faut être Espagnol, avoir plus de vingt ans accomplis, ne pas être privé du droit d'exercer des emplois publics, posséder le diplôme de maître primaire ou au moins donner la preuve que l'on a fait les études correspondantes. — 9. Les concours auront lieu dans les capitales de ressorts universitaires. — 10. Il y a deux jurys de concours, un pour les instituteurs, un pour les institutrices; chacun comprendra : un professeur d'Université, président; un professeur d'institut, un professeur d'école normale, un inspecteur pri-

maire, un prêtre et deux instituteurs ou institutrices. Le jury — à part le président — sera nommé par la Direction générale de l'enseignement primaire. — 11. Il est formellement interdit aux professeurs d'école normale et aux inspecteurs primaires de se livrer à la préparation des candidats....

Art. 19. — Les épreuves écrites comprennent : un exercice graphique de calligraphie et de dessin — deux problèmes (arithmétique et géométrie) tirés au sort parmi 20 ou davantage choisis par le jury — une dissertation de pédagogie sur un sujet tiré parmi 20 ou plus choisis par le jury — une réponse écrite à une question prise dans la partie littéraire du questionnaire établi pour l'examen oral; question tirée au sort par l'un des candidats — composition de sciences sur un sujet choisi dans les mêmes conditions.

Art. 22. — Les épreuves orales comprendront : la lecture d'un chapitre et l'analyse grammaticale d'un passage désigné par le jury — l'exposé durant une heure de réponses à trois points du questionnaire. Le questionnaire dont il a été déjà parlé aux épreuves écrites sera communiqué aux candidats huit jours avant l'ouverture du concours.

Art. 23. — Les épreuves pratiques se feront devant les enfants de l'école publique désignée par le jury dans la capitale du district universitaire. Elles consisteront dans une leçon de quinze minutes sur un sujet tiré au sort dans les matières du programme et dans un exercice de quinze minutes de travaux manuels ou de lecon de choses choisis par le candidat.

Art. 33. — Le lendemain du jour où se seront terminées les épreuves, les candidats admis seront invités à choisir une place, dans leur ordre de classement, parmi les postes vacants à ce moment. Les candidats admis, et non pourvus alors, seront placés en une liste d'aspirants ayant droit d'entrée à la carrière et occuperont, dans la province où ils ont passé le concours, les postes vacants en suivant l'ordre du classement.

Chap. III. — *Compétition des intérimaires* (Art. 35-44). — Disposition purement transitoire qui consistera à placer peu à peu en situation définitive ceux des intérimaires qui ont été reconnus aptes à être titularisés. La compétition se fait d'après les titres et services. Elle a pour but de pourvoir les écoles des localités de moins de 500 habitants.

Chap. IV. — *Avancement* (Art. 45-60). — Tout avancement se fait à l'ancienneté, sauf pour la catégorie supérieure, celle de 3 000 francs, comprenant entre autres les écoles de Madrid et de Barcelone. Pour la dite catégorie, une moitié des vacances est réservée à l'ancienneté, l'autre moitié est attribuée par voie de concours. Ce concours aura lieu tous les ans et commencera dans la première décade de juillet. Ce concours comprendra une partie théorique et une partie pratique.

Partie théorique : répondre par écrit à trois points tirés au sort parmi un questionnaire établi par le jury d'examen, et choisis respec-

tivement dans les Lettres, les Sciences et la Pédagogie — traduire et analyser par écrit, sans l'aide d'un dictionnaire, un texte étranger dans la langue choisie par le candidat.

Partie pratique : leçon faite dans une école de Madrid ; enseignement donné à un anormal ou retardataire.

CHAP. V. — *Petite compétition* (Art. 61-64). — La nomination à un poste vacant dans une localité comprenant plusieurs écoles se fera par une « petite compétition » par voie de concours sur titre. On tiendra compte dans le choix du titulaire du rang dans le tableau général de classement et de son ancienneté dans la localité.

CHAP. VI. — *Mouvement du personnel* (Art. 65-89). — Terminées les petites compétitions locales, les postes vacants seront annoncés par la Direction générale de l'Enseignement primaire dans le courant d'octobre de chaque année et les intéressés invités à présenter leur demande de changement en indiquant, dans l'ordre de leurs préférences, les postes qu'ils sollicitent. Pour être admis à présenter une demande, il faut être inscrit au tableau général de classement du corps enseignant, être titulaire d'un poste de l'enseignement public, ne pas avoir atteint la soixante-neuvième année, et ne pas avoir eu de changement depuis un an, enfin s'engager à accepter le poste offert parmi ceux demandés. La Direction de l'Enseignement ayant reçu les candidatures pourvoira les postes vacants en tenant compte uniquement, en cas de compétition pour un poste, du numéro dans le classement général. La publication du mouvement se fera dans les trois mois au Bulletin officiel ; les intéressés auront quinze jours pour présenter leurs réclamations. L'entrée en possession du poste nouveau a lieu au 1er septembre suivant.

CHAP. VII. — *Réintégration* (Art. 90-95). — CHAP. VIII. — *Ménages d'instituteurs* (Art. 96-101). — CHAP. IX. — *Permutations* (Art. 102-103). — CHAP. X. — *Dispositions transitoires* (Art. 104-112). Nominations provisoires en attendant que soit appliquée la disposition votée par le Parlement sur le traitement d'entrée à 1 000 francs. CHAP. XI. — *Congés* (Art. 113-118). — CHAP. XII. — *Départ* (Art. 119-122).

CHAP. XIII. — *Actions disciplinaires* (Art. 123-135). — Les Instituteurs coupables de fautes graves seront soumis à une enquête disciplinaire par les inspecteurs primaires, soit en vertu de plaintes des municipalités, soit après inspection, soit par ordre des autorités supérieures. Les peines disciplinaires sont :

1° L'avertissement privé ;

2° L'avertissement public ;

3° Le blâme public avec inscription au dossier pendant plus de deux années ;

4° Mise à demi-solde durant cinq à dix jours avec même inscription ;

5° Mise à demi-solde durant un à dix mois ;

6° Rétrogradation de un à cinq ans dans le tableau d'avancement;
7° Exclusion du service pendant un an avec perte du poste;
8° Exclusion définitive du corps enseignant.

La première sanction peut être infligée par l'inspecteur primaire; la deuxième, la troisième et jusqu'à la sixième par la Direction générale, et les deux dernières par le Ministre après avis du Conseil de l'instruction publique. Pour chacune, sauf pour la première, il sera nécessaire de procéder à une enquête administrative. La mésentente d'un maître avec les autorités locales amènera son déplacement dans certains cas et après certaines formalités; ce déplacement n'aura pas un caractère disciplinaire; contre les sanctions appliquées par la Direction générale de l'Enseignement, les maîtres peuvent faire appel dans les quinze jours devant le Ministre, qui décide en dernier ressort, le Conseil supérieur entendu.

Chap. xiv. — *Mise en disponibilité* (Art. 136-145). — Chap. xv. — *Mise à la retraite* (Art. 146-149). Mise à la retraite d'office à soixante-dix ans; à la discrétion du Ministre après soixante-cinq; volontaire à partir de soixante ans d'âge ou quarante ans de service.

Chap. xvi. — *Tableau général de classement et d'avancement* (Escalafon) (Art. 150-156). — Le tableau général se publie tous les deux ans. Dans l'année intermédiaire, le Bulletin officiel publie les modifications survenues. Une commission spécialement appointée est chargée de l'établissement et de la publication de ce tableau. Toutes les demandes, communications, enquêtes des instituteurs ou relatives à eux doivent porter le numéro de l'intéressé dans le Tableau général. Chap. xvii. — *Loi hiérarchique* (Art. 157-158).

Chap. xviii. — *Le statut général* (Art. 159-165). — Les modifications ultérieures ne peuvent se faire que par décret royal, où sera spécifié l'article modifié ou remplacé. Les instituteurs et tous fonctionnaires présentant une demande devront toujours citer l'article sur lequel ils fondent leurs droits. Toute reconnaissance de droits fondée sur analogie ou assimilation est formellement interdite. Chap. xix. — *Dispositions générales relatives à la publication et à l'application* (Art. 166-167).

Henri Goy.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIV. N° 2 Février.

REVUE
Pédagogique

Observations psycho-pédagogiques[1].

(*Suite.*)

I. — Description d'objet.

2° Type observateur « ou réfléchi ».

La tendance marquée à l'observation, à l'interprétation, à la conjecture domine chez quatre de nos élèves : ce sont les n°s 3, 6, 10, 17. La tendance à l'observation s'accompagne le plus souvent de la tendance à la description, deux fois de la tendance descriptive et érudite (n°s 3 et 6) et deux fois des tendances à la description et à l'imagination (n°s 10 et 17). Nous avons d'ailleurs remarqué déjà[1] que le descripteur était souvent observateur.

*
* *

N° 3 (douze ans et demi). — « Ce panier qui est sur la bouteille pour en amortir les chocs, a probablement été fait chez le vannier. De chaque côté de ce panier se trouvent des poignées pour en faciliter le maniement. A une des poignées pend une petite éti-

1. Voir la *Revue Pédagogique* de janvier 1919, p. 1.

quette jaune pour en marquer la contenance et le prix. Une baguette d'osier pend pour mieux le fermer. Le faîte du panier est troué et laisse apercevoir un goulot surmonté d'un énorme bouchon. Quelques brins d'osier mal tressé laissent apercevoir la bouteille. »

Élève d'intelligence lourde et à tendances discursives, incapable d'attention prolongée. De même qu'il est moins frappé par l'ensemble que par les détails descriptifs, de même ses interprétations sont toutes superficielles. Il nous apprend que le panier est destiné à « amortir les chocs »; les poignées sont là « pour en faciliter le maniement »; l'étiquette, « pour en marquer la contenance et le prix »; la « languette » d'osier, « pour mieux le fermer ». Il conjecture que le panier a été — « probablement » — fait chez le vannier.

Rien de cela ne trahit l'observateur sérieux, mais plutôt l'esprit paresseux et lent que cette série de conjectures a dispensé de l'effort de vision extérieure; et c'est ainsi que s'explique la pauvreté de la description proprement dite, en même temps que la médiocre qualité des observations.

*
* *

N° 6 (douze ans et demi). — « Le panier que je vois sous les yeux renferme une sorte de grande bouteille, dans laquelle se trouvent ordinairement des liqueurs. Sur chaque côté de ce panier se trouve une oreille, qui servent toutes deux à le transporter; il est fait avec des osiers tressés. L'extrémité du panier est traversée par une partie de la bouteille et un bouchon de liège la ferme hermétiquement. Il a la forme cylindrique dans le bas et conique dans le haut, ce qui sert en même temps de couverture au panier. »

Élève d'une extrême docilité, dont le travail régulier donne toute satisfaction. L'épreuve n'est guère concluante. Les traits d'observation ne sortent pas de la banalité (dans la bouteille « se trouvent ordinairement des liqueurs »; — « les oreilles servent toutes deux à la transporter »). La description même, tout en étant assez complète, est faite sans méthode, sans dessein préconçu. Un mot seul est à retenir (« un bouchon de liège la ferme *hermétiquement* »). A quelle tendance, à quelle attitude d'esprit répond donc cet adverbe imprévu? Peut-être à la tendance érudite, qui se complaît au lieu commun, aux phrases clichées, aux locutions toutes faites, — marque de passivité intellectuelle. Réservons notre jugement sur cet élève, dont nous étudierons plus tard les réactions en présence d'exercices exigeant des efforts de jugement, de mémoire ou d'imagination.

*
* *

N° 10 (onze ans et demi). — « J'ai devant les yeux une bonbonne : c'est une sorte de tonneau de verre, se rétrécissant au sommet

et surmonté d'un bouchon de liège. Ce tonneau est placé dans un panier en osier de même forme et de mêmes dimensions que lui. Ce panier est surmonté d'une couverture également d'osier, et qui est elle-même percée d'un trou qui laisse voir le goulot de la bonbonne et le bouchon qui le (?) surmonte.

« Le panier porte deux anses par lesquelles on le soulève. Cette bonbonne sert à mettre n'importe quel liquide, qui seraient très incommodes à transporter en bouteilles. Le panier fait le même office que la paille dans les caisses d'œufs; il préserve la bonbonne des cahots. Comme il peut être soulevé par ses anses, il n'y a pas danger (*sic*) que la bonbonne, glissant entre les mains, tombe et se casse. Cette bonbonne, qui, avec son panier, ressemble à un personnage habillé de paille, sans jambes, sans bras et dont la tête sort des habits, donne une impression saisissante du génie de l'homme, qui approprie si bien la nature à ses besoins. »

Cet élève, de caractère très soumis, je dirais même très effacé, fort régulier dans son travail, a donné, pendant toute l'année, des preuves répétées de ses aptitudes en français, mais il s'est très péniblement mis à l'étude du latin. Sa mémoire est-elle rebelle? Nos contre-épreuves ultérieures nous renseigneront sur ce point. En tous cas, le présent exercice ne révèle aucune aptitude spéciale à l'attention concentrée au dehors. La description, quoiqu'elle soit précise pour l'ensemble, est pauvre et brève : sur 26 lignes (ce qui dépasse sensiblement la longueur moyenne des travaux remis) il consacre dix lignes seulement à la description, mais il en consacre dix aux conjectures et interprétations; le reste dénote une tendance à la curiosité imaginative et à l'émotion personnelle.

Malgré sa docilité scolaire, il a presque entièrement échappé à la suggestion magistrale. Son pouvoir descriptif, quoique sollicité et provoqué, n'a pas dépassé les bornes d'une vision superficielle; et, s'étant mis en règle avec l'obligation du moment, il a donné libre cours aux tendances profondes de son esprit (« le panier porte deux anses *par lesquelles on le soulève*; — cette bonbonne sert à mettre n'importe quel liquide, incommode à transporter en bouteille; — le panier fait le même office que la paille dans les caisses d'œufs : il préserve la bonbonne des cahots; — comme il peut être soulevé par ses anses, il n'y a pas à craindre que la bonbonne, glissant entre les mains, tombe et se casse ». Nous sommes en plein domaine de l'interprétation et de la conjecture.

Mais il y a plus : nous pénétrons aussi dans le domaine de la vision intérieure et de l'imagination. L'enfant s'est représenté nettement « cette sorte de tonneau de verre, *glissant entre les mains* »; de même, à la sensation, ou seulement peut-être à l'image de la « bonbonne avec son panier », s'est associée l'image d' « un personnage habillé de paille, sans jambes, sans bras, et dont la tête sort des habits ».

Enfin, la tendance émotive nous vaut l'impression finale, — « l'im-

pression saisissante du génie de l'homme, qui approprie si bien la nature à ses besoins ». Ce sujet mérite un examen plus approfondi. Retenons, pour l'instant, qu'il nous a paru capable de réflexion et capable de fantaisie.

*
* *

N° 17 (11 ans). — « La bouteille est une grande bouteille en verre épais et résistant. Elle est enveloppée d'une corbeille en osier jaune et tressé dont la *forme* en étant *conformée* à celle de la bonbonne, lui donne la *forme* d'une cabane en miniature; cette corbeille a le but de la préserver des chocs qui pourraient la briser. Elle est en outre munie de deux anses qui permettent de la soulever. Sa contenance est d'environ six litres; elle est destinée à contenir de l'essence et du pétrole. La corbeille d'osier dans laquelle elle est enfermée est recouverte par un couvercle. »

D'un an plus âgé que le précédent, et sensiblement plus développé que lui. Précoce, d'esprit vif et pétulant, assez en dehors, le boute-en-train dans les récréations, et, au besoin, le pître. En classe, enclin à la dissipation, moins enclin au travail, et surtout au travail suivi. Son essai manque précisément de méthode et de soin. Diverses inclinations intellectuelles s'y mêlent dans le plus grand désordre. Il est observateur, quand il apprécie l'épaisseur du verre et sa résistance; quand il nous apprend, après tant d'autres, que la corbeille a pour but « de préserver la bonbonne des chocs qui pourraient la briser », ou que « les deux anses permettent de la soulever », ou qu' « elle est destinée à contenir de l'essence et du pétrole ». Il est imaginatif quand il compare la forme de la bonbonne à celle d' « une cabane en miniature ». Il est descripteur aussi, mais avec sécheresse.

Il y a là des promesses; notre n° 17 a l'étoffe d'un bon élève; mais ses qualités naissantes ne se développeront que du jour où il comprendra le prix de l'effort et du travail ordonné.

3° Type érudit.

Un seul élève, le n° 2, a révélé sa tendance à « l'érudition », avec développement de la mémoire, sans trace aucune de personnalité.

En outre, on a déjà rencontré, ou l'on rencontrera des traits d' « érudition » isolés chez deux descripteurs, chez deux observateurs et chez un imaginatif.

*
* *

N° 2 (13 ans). — « Cette grosse bouteille, appelée dame-jeanne, que je vois sur la table, sert en beaucoup d'occasions; elle sert à mettre de l'alcool, du vin, etc. C'est une grosse bouteille en verre recouverte de paille. Elle a coûté beaucoup de travail pour la faire et elle a passé entre deux mains habiles. La première main a façonné la bouteille ; on a coulé le verre dans un moule, et on l'a laissé refroidir. Quand le verre fut froid, on l'a façonné pour lui donner une forme. Ensuite, la bouteille étant finie, on l'a portée au vannier pour lui faire une carapace en paille, pour la préserver de tous chocs. Celui-ci a pris les mesures et a tressé un panier semblable à celui des blanchisseuses. Ensuite à ce panier il a fait un couvercle et la bouteille s'est trouvée enfermée et l'on n'a plus vu que le goulot. »

*
* *

Voilà, certes, qui est singulier. Le sujet a pris, au début, l'attitude du descripteur : « cette... bouteille... que je vois sur la table » ; mais, dès la deuxième ligne, il dévie, s'affranchit de toute suggestion et s'abandonne à ses penchants naturels, qui sont d'interpréter, de discourir, de disserter. Il n'a cure de nous *montrer* la bouteille qu'*il voit* sur la table ; il se soucie plutôt de savoir ce qu'elle contient ; il se soucie surtout de nous *apprendre* qu'« elle sert en beaucoup d'occasions » ; de nous initier au travail du verrier qui l'a façonnée, au travail du vannier qui lui a fait une « carapace » de paille, pour la préserver de tous chocs. Retenons le mot « carapace », qui est d'un imaginatif, et notons une erreur de coup d'œil (la « carapace » n'est pas en paille, elle est en osier) ; remarquons enfin une attitude passagère d'observateur (la carapace... « pour la préserver des chocs »).

Dans ce mélange de tendances diverses domine sans doute la tendance dite de l' « érudit », suivant l'expression de M. Binet. Notre n° 2 a mis son point d'honneur à nous communiquer et à nous enseigner ce qu'il savait sur le métier de verrier et le métier de vannier. Soyons attentifs à la marche suivie par cet esprit, qui n'est pas dénué de logique : « la bouteille finie a été portée chez le vannier, qui lui a tressé un panier ; à ce panier

il a fait un couvercle, et la bouteille s'est trouvée enfermée[1] et l'on n'a plus vu que le goulot ».

Et voilà comment, voilà par quel détour nous sommes ramenés, sur ce mot final, à l'attitude descriptive. On était moins préoccupé de nous montrer le goulot émergeant du corps du panier, que de détailler, avec tout un appareil didactique, les circonstances qui font que nous ne voyons plus que le goulot.

M. Binet veut que cette attitude intellectuelle soit l'indice d'un esprit lourd; peut-être est-ce le cas pour le sujet qui nous occupe. Il est loin d'avoir un bon rang dans la classe; passable en français, il n'est que très médiocre latiniste. Il travaille, sans doute, mais il a le travail pénible. D'ailleurs fort sensible aux observations, dont la plus légère provoque ses larmes : il n'est donc pas un indiscipliné; s'il n'a point obéi à la suggestion, c'est par instinct. Je n'y vois pas non plus l'indice d'une personnalité naissante, mais plutôt, je le crains, d'une grande médiocrité d'esprit.

4° Type imaginatif.

Le type imaginatif néglige toute observation; il est dominé par les émotions et les souvenirs personnels; il a le goût des comparaisons poétiques ou familières.

Nous avons déjà, au passage, noté des traits d'imagination chez des descripteurs : (le couvercle « a la forme d'un toit »; une latte est « en forme d'U »), et chez des observateurs : (la bonbonne ressemble à un personnage habillé de paille, aux cabanes recouvertes de chaume; c'est une grosse bouteille ventrue, trapue, qui a la forme d'une grosse poire; c'est une sorte de panier qui ressemble à une marmite).

Il nous reste à étudier les travaux de deux élèves (le n° 12 et le n° 14) dont l'un présente quelques traits de description, de conjecture et d'imagination, dont l'autre est un imaginatif, doublé d'un « conjectural ».

1. Encore un qui n'a pas compris que le couvercle était adapté au corps du panier et s'est figuré que la bouteille avait été *clissée*.

*
* *

Nº 12 (12 ans et demi). — « Sur le lavabo, près du robinet, une bonbonne était debout, à la place du tableau noir. Elle était vide, car quand mon professeur l'a portée, elle n'était pas lourde. Elle était recouverte d'osier et bouchée par un gros bouchon. Elle sert à contenir des liquides, vin, bière, eau, etc. Elle m'empêchait de voir les trois robinets. Elle était placée à côté d'une espèce de couveuse et à côté des tuyaux à gaz. Si l'on enlevait l'osier, on verrait une grosse bouteille. On y a mis de l'osier pour qu'elle ne se casse pas et pour empêcher les curieux de savoir ce qu'elle contient. Avant, elle était placée sur une table, au fond de la classe, à côté d'une vitrine, et d'une autre. Elle a deux poignées pour la porter. Elle a la forme d'un baillet de paille (meule de paille pour sécher la paille). Elle a une étiquette, comme si on voulait la vendre ou l'expédier. Cette bonbonne se trouve dans la salle E à l'Institut de Chimie, rue Barthélemy-Delespaul; pour la voir, on doit monter un escalier jusqu'au 1er étage : on entre à la 1re porte à gauche. Le goulot émerge l'osier. »

Il n'y a là presque rien qui trahisse le descripteur, ou, du moins, un descripteur s'en tenant aux limites de sa description (la bonbonne était debout;... recouverte d'osier et bouchée par un gros bouchon; elle a deux poignées..., elle a une étiquette, le goulot émerge l'osier); encore ces traits sont-ils épars, sans ordre, suivant la fantaisie discursive de notre intéressant sujet. — Quant aux interprétations, elles sont plus nombreuses. Il conjecture que « la bonbonne était vide »; car, « quand mon professeur l'a portée, elle n'était pas lourde »; il conjecture qu'elle sert à contenir des liquides : vin, bière, eau, etc.; et que, si, comme il le dit, « on y a mis de l'osier », c'est pour qu'elle ne se casse pas. Sa fantaisie, d'ailleurs, lui suggère une autre raison : « c'est pour empêcher les curieux de savoir ce qu'elle contient ». — Remarquable attitude d'esprit d'un enfant de douze ans et demi qui, s'affranchissant de toute suggestion et de toute contrainte, fait de l'esprit, a de l'humour, donne libre cours à sa personnalité verbeuse [1] ! Cette personnalité, d'ailleurs, apparaît encore brouillonne; si l'on n'y veillait, peut-être le resterait-elle.

Poursuivons cette analyse.

Les à-côté de la description l'ont manifestement plus séduit que la description même. Il a su bel et bien ouvrir les yeux pour veiller aux préparatifs de l'expérience; il a vu « le professeur transportant la bonbonne »; il l'a vu déplacer le tableau noir. Il a regretté que la « bonbonne, sur la table de laboratoire, l'empêchât de voir les trois robinets ». Il a remarqué qu'elle était placée sur le « lavabo [2] », près

1. Son travail compte 29 lignes, — le record de la longueur!

2. C'est la table de faïence du laboratoire.

du robinet, à côté d'une espèce de couveuse[1] et à proximité des tuyaux à gaz. Il a noté qu'avant l'expérience « la bonbonne était au fond de la classe, à côté d'une vitrine ». Puis, la fantaisie reprenant ses droits, il précise que « cette bonbonne se trouve dans la salle E[2], à l'Institut de Chimie, rue Barthélemy-Delespaul »; et il nous guide jusque-là : « pour la voir, on doit monter un escalier jusqu'au 1er étage ; on entre à la 1re porte à gauche ». L'imaginatif, qui s'est révélé déjà dans tout ce qui précède, compare la dame-jeanne avec « un *baillet* de paille »; il prend soin, d'ailleurs, de nous renseigner sur le sens de ce terme dialectal dans une parenthèse explicative (meule de paille pour sécher la paille). Et c'est encore l'imaginatif à qui apparaît la bonbonne débarrassée de son enveloppe « si on enlevait l'osier, on verrait une grosse bouteille ».

Il me reste à dire que l'auteur est un plaisant garçon, ce dont personne ne doute après l'avoir lu : plaisant au physique, avec un long corps tout en jambes; plaisant au moral, avec ses reparties et ses boutades. Il a les yeux vifs, qui s'éclairent souvent d'un sourire malicieux, jamais méchant. Au demeurant, c'est un élève médiocre dans l'ensemble, franchement mauvais en latin : on conçoit quels résultats doit donner une telle méthode ou un tel manque de méthode appliqué à l'exercice de la version. Mais je croirais volontiers que s'il consent à régler sa fantaisie et s'il s'efforce d'assagir son originalité, il fera son chemin.

*
* *

N° 14 (11 ans). — « Cette bonbonne au gros goulot, recouverte d'une épaisse couche d'osier, aurait pu inviter les buveurs à prendre quelques verres de la bonne liqueur que sans doute elle aurait pu contenir si elle se trouvait dans un cabaret. Elle aurait peut-être fait aussi le bonheur d'une ménagère, laquelle aurait mis son pétrole dedans. Mais elle est dans une salle de l'Institut de Chimie; et, ce qu'elle contient, je ne le sais pas, mais je suis sûr que cela ne régalerait pas les gourmands. »

C'est une petite nature délicate de sensitive, un aimable enfant plein de cœur[3], un modèle d'application et de travail; — esprit complexe, d'ailleurs, et qui cherche plutôt la difficulté. La description d'une dame-jeanne devait lui répugner, pour ce que cette besogne

1. Il s'agit ici d'une étuve à desséchement.

2. Désignation provisoire d'une salle de collections de l'Institut.

3. Tout récemment, alors que la classe était commencée, il entre, se dirige vers mon bureau, me prend la main, la serre (ce qui n'est nullement dans ses habitudes) et m'explique, à voix basse, tout en larmes, la cause de son retard : « Mon père, me dit-il, s'est *disputé* avec maman, qui voulait me garder à la maison, et il a *disputé* aussi ma sœur Jeanne.... »

avait de plat et de banal; elle n'a pas retenu son attention. Il s'est donc, sur-le-champ, conformé à l'attitude intellectuelle qui lui est propre, et a substitué à cette description une série d'hypothèses et de conjectures auxquelles il a opposé une réalité non moins conjecturale. Voyez le style de cet essai ; le mode de l'affirmation en est presque entièrement absent ; c'est le mode irréel qui domine, fait d'atténuations et de restrictions : « Cette bonbonne *aurait pu* inviter les buveurs ; ... la liqueur qu'elle *aurait pu* contenir ; ... elle *aurait peut-être fait* le bonheur d'une ménagère qui *aurait mis* son pétrole... ; ce qu'elle contient... ne régalerait pas les gourmands.... » C'est le triomphe de l'interprétation et de la fantaisie personnelle. La personnalité n'apparaît pas seulement dans le fond, elle apparaît aussi dans la forme, dans l'agencement, qui a quelque chose d'artistique et d'imprévu, si l'on se rappelle les conditions de l'expérience. Cet élève sera un littéraire.

*
* *

M. Binet s'est demandé dans quelle mesure on pouvait préjuger l'intelligence de chacun de nos types.

Le type de l'observateur, dit-il, est plus complexe que le descripteur ; il a plus d'habileté, plus d'art, un choix plus délicat, des détails intéressants, mais il n'est pas nécessairement le plus intelligent : ce sont deux orientations différentes d'esprit.

J'ai déjà dit ce que M. Binet pensait du type érudit.

Quant aux élèves du type émotionnel, on ne saurait dire toujours s'ils ont réellement éprouvé l'émotion qu'ils expriment ou simulé l'émotion ou employé un langage émotionnel qui leur est fourni par la mémoire et n'ayant pour eux parfois aucune signification précise. Des épreuves répétées nous permettraient seules de trancher ces questions délicates.

*
* *

Quelles seront mes conclusions ? Sans revenir sur l'intérêt que présentent ces exercices pour la détermination de l'attitude intellectuelle de chaque élève, j'insisterai sur l'utilité propre de l'épreuve de description d'objet.

Pour répondre aux conditions du genre, une description doit être complète, elle doit être précise, elle doit être méthodique. Il serait désirable en outre qu'elle fût pittoresque.

Elle doit être complète, c'est-à-dire révéler chez son auteur le développement normal de l'organe de la vue (sensations primitives et perceptions acquises) : elle implique en lui la faculté de vision totale au dehors. Elle n'omet ni les traits principaux de la description, ni les détails caractéristiques. Or, dans notre épreuve, quelques-uns de ces traits et quelques-uns de ces détails ont été passés sous silence. En reprenant la description schématique de la page 7, je constate les omissions suivantes :

8 élèves n'ont rien dit sur la forme cylindrique du panier ou de la bouteille ;

8 n'ont rien dit de la forme cylindrique du panier ; 9 de sa forme conique ;

10 n'ont rien dit sur sa hauteur ;

11 n'ont rien dit de la couleur (couleur du panier d'osier, couleur du goulot de la bouteille, couleur de l'étiquette) ;

11 n'ont pas dit que la bouteille était en verre ;

4 n'ont pas parlé du couvercle du panier ;

10 n'ont pas parlé de l'ouverture ménagée dans la partie supérieure du couvercle ;

9 n'ont rien dit du procédé de fermeture ;

4 n'ont pas parlé du goulot ;

6 n'ont pas parlé du bouchon ;

2 n'ont pas parlé des anses ;

11 n'ont pas parlé de l'étiquette ;

1 seul a parlé de la circonférence du panier ;

1 seul a parlé du poids ;

1 seul a parlé de la contenance [1].

Ces omissions sont toutes regrettables, sans doute, mais elles le sont à des degrés divers.

Ceux qui n'ont pas mentionné, c'est-à-dire qui n'ont pas vu (ou, l'ayant vu, n'ont pas regardé) le goulot, le bouchon, les anses, l'étiquette, témoignent d'une attention qui se porte sur les ensembles, sans se fixer sur les traits secondaires ; — moins blâmables, à coup sûr, que ceux qui, par contre, tout en notant certains détails (tels que l'anse et l'étiquette, le goulot et le bou-

1. Ces deux derniers détails sont secondaires.

chon), ne disent rien de la forme, rien de la hauteur, rien de la couleur, — qui sont des traits essentiels.

Ceux qui négligent de dire que la bouteille est en verre (et ils sont une forte majorité : 11 sur 17) n'ont pas compris l'utilité de ce détail, parce que, sans doute, pour eux, une « bonbonne » est nécessairement en verre, — ce qui est faux.

Mais, par là, nous sommes amenés à parler de la précision et de la propriété des termes dans la description.

Une description est une définition développée. Si les essais descriptifs qu'on a lus pèchent par le manque de précision, c'est que mes élèves n'ont pas eu la précaution de définir les termes. Qu'avons-nous proprement devant les yeux ? rien d'autre qu'une masse d'osier de forme déterminée, d'où dépasse un goulot en verre, de couleur vert foncé. Le goulot même nous avertit, nous fait présager qu'une bouteille est dissimulée sous l'osier. Mais l'essentiel est de déterminer quelle est la nature vraie de cette enveloppe d'osier (est-ce un « clissage », est-ce un panier?), de donner un nom à la bouteille même, un nom à l'ensemble (bouteille revêtue d'osier).

Huit élèves ont parlé de bonbonne. Est-ce une bonbonne ? La bonbonne est plutôt faite de grès ou de terre. Ce n'est pas une « cruche » (n° 11), ni un « vase » (n° 7) [1]. Serait-ce une dame-jeanne ? On définit une dame-jeanne « une très grosse bouteille de verre, de grès, de terre, à large ventre et à col court, le plus souvent clissée et munie d'anses pour le transport des liquides ». Les deux seuls élèves qui la nomment ainsi seraient donc dans le vrai. Toutefois, la bouteille à décrire n'est pas « clissée », je veux dire « garnie d'osier tressé [2] ». Et, dans ce cas, les meilleurs descripteurs seraient les sept élèves qui l'appellent soit une « grosse bouteille », soit une « grosse bouteille en verre », soit une « sorte de grande bouteille », soit une « bouteille » tout court. Ceux-là, en effet, semblent avoir compris que cette bouteille était indépendante de son enveloppe, tout simplement renfermée dans un panier. On a beaucoup hésité à parler de panier : 8 élèves n'ont pas prononcé le mot;

1. Ce n'est pas davantage une tourie, « bouteille *de grès* entourée de paille d'osier, destinée le plus souvent au transport de l'acide sulfurique ».

2. Je propose : « une dame-jeanne non clissée ».

le n° 4 a préféré l'appeler « une couverture »; le n° 9, « une corbeille »; d'autres ont dit que la « bonbonne était *faite* en paille », « entourée d'osier », « recouverte d'une épaisse couche d'osier ».

Et la matière dont est fait le panier? C'est de l'osier, bien entendu; ce n'est pas du jonc : personne n'y a songé, bien que le fond paraisse en jonc et non « en carton » (!), comme on l'a dit; c'est encore bien moins de la paille, comme on l'a dit aussi.

A la question du panier se rattache la question du couvercle, celle de l'ouverture pratiquée à son sommet; enfin, celle du procédé de fermeture. Neuf élèves n'ont pas parlé de l'ouverture pratiquée dans le couvercle; deux élèves seulement (n°s 12 et 14) n'ont pas fait mention du couvercle; ce sont de faibles « visuels »; je ne dis pas qu'ils soient de faibles logiciens, car ils n'ont rien dit non plus du procédé de fermeture [1]; j'en compte sept autres aussi (donc neuf au total) que n'a pas préoccupés ce procédé de fermeture. Je viens de dire que la plupart ont mentionné l'existence d'un couvercle au panier; mais ils n'ont pas tous employé ce mot de « couvercle »; pour l'un, c'est le « faîte » du panier; pour deux autres, c'est le « haut du panier », pour deux autres encore, c'est la « couverture ». Le n° 16 remarque une division de l'enveloppe en deux parties, ce qui implique la notion d'un couvercle.

Quant au procédé de fermeture, dont huit de nos élèves se sont souciés, il est parfois décrit avec quelques velléités de précision, rarement avec propriété. Pour désigner les petites pattes d'osier rattachées au corps du panier, les uns parlent d'une « saillie de paille », d'un « petit rectangle de paille »; les autres d'une « petite lanière d'osier », d'une « sorte de tige d'osier », d'une « tresse d'osier » : ces essais sont souvent malheureux. — Un dernier, enfin, se contente d'un « truc d'osier », ce qui, en effet, dispense de tout effort. L'ajustage lui-même n'est pas expliqué avec moins de gaucherie. Le plus souvent, on se contente de noter que le « petit rectangle de paille » ou que « la languette d'osier » sert à fermer le panier, ou que

---

1. Ils paraissent avoir été influencés par l'idée préconçue du « clissage » de la bouteille.

le couvercle est rattaché au panier par une sorte de tige d'osier, ou que les deux parties sont retenues par une petite patte d'osier. D'autres s'efforcent de vaincre la difficulté :

« La petite lanière d'osier, rattachée par deux bouts au couvercle, peut fermer le panier en la passant sous une autre attachée par les deux bouts au panier » (n° 1).

« Elle est fermée par une saillie de paille venant du couvercle qui se rabat sur une autre venue d'en bas » (n° 8).

« Au bord du couvercle se trouve une tresse d'osier à laquelle est rattachée une charnière de même matière que l'on ferme au moyen d'une broche de bois piquée dans l'enveloppe » (n° 13).

Signalons ces trois courageux esprits dont le courage n'a pas toujours été couronné de succès, mais dont l'effort n'aura pas été perdu : ces luttes sont fécondes. Tous les trois, on se le rappelle, sont des élèves distingués, et ils ont été classés précédemment dans le type descripteur.

Il nous reste à étudier la 3e condition d'une bonne description : la méthode, l'art de disposer les faits, de laisser dans l'ombre ou le clair-obscur les traits de second plan et de faire valoir, de mettre en bonne lumière les traits caractéristiques, l'art de subordonner les détails à l'ensemble [1] et de viser à l'unité du tout par la variété des parties.

Aucun plan ne doit être imposé, plusieurs peuvent être proposés. Le pire est préférable à l'absence de tout plan.

Puisque c'est un panier qui frappe avant tout la vue, c'est le panier qu'il convient de signaler d'abord, un panier d'osier, d'une certaine couleur, d'une certaine hauteur, d'une certaine forme (cylindrique, puis conique), auquel s'adapte un couvercle. Et voilà notre première partie. Nous passons à la seconde par la notation de l'ouverture ménagée dans le couvercle, et par où émerge le goulot d'une bouteille d'une certaine couleur,

---

1. Pour obtenir ce résultat peut-être ne serait-il pas inutile de ne révéler qu'au fur et à mesure les diverses parties de l'objet à décrire : il s'agirait de rechercher le dispositif le plus pratique. C'est la méthode employée dans les exercices élémentaires de lecture, où la ligne entière à lire est dissimulée par une cache que l'on déplace graduellement, ne révélant qu'un mot à la fois, ce qui force l'attention à se concentrer sur le mot visible, sans se disperser sur la ligne entière. J'ai constaté les avantages de cette méthode que j'ai employée avec un de mes enfants.

d'une certaine matière, d'une certaine contenance, bouchée d'un bouchon. On montre, en troisième lieu, comment le couvercle est ajusté au corps du panier, et, pour être complet, on signale les deux anses et l'étiquette, avec, si l'on veut, la couleur de cette étiquette et la ficelle qui la retient à l'une des anses.

En supposant qu'on prenne pour type cet ordre des parties, quels sont les points par où nos descripteurs s'en éloignent le plus sensiblement? Si nous numérotons chacune de ces parties, nous obtenons un chiffre total de 15 + 3[1]. Or, pas un élève n'a mentionné ces 18 parties; un seul en a mentionné 13; cinq en ont mentionné 14; un n'en a mentionné que 5; un autre, trois seulement. Nous avons d'ailleurs vu, à propos de la description complète, qu'un trop grand nombre d'élèves, tout en notant les détails accessoires, ont négligé de parler de la couleur du panier, de la hauteur et de la forme, qui sont des éléments d'ensemble. Tous, sauf trois exceptions[2], nous ont présenté d'abord la bouteille (bonbonne ou dame-jeanne). Six ont fait intervenir, dès la première partie, la notion de panier d'osier, ainsi que les notions de hauteur et de forme.

Par contre, certains éléments essentiels sont parfois rejetés en dernier lieu. On rencontre trop souvent, dès le début, des détails accessoires tels que les anses (4 fois au 3e rang, 4 fois au 4e rang et 1 fois au 5e), et tels que l'étiquette (1 fois au 4e rang, 3 fois au 5e et 2 fois au 6e). Il est des descriptions désordonnées, comme celle où, après avoir noté les idées de bouteille, de forme, de matière, de bouchon, on passe au panier d'osier et à son couvercle, pour revenir au goulot et finir par les anses. Je dois reconnaître pourtant que quelques-unes sont conduites, comme celle du no 15[3], suivant un plan qui s'écarte du nôtre, systématique pourtant et digne de ce bon élève.

Il resterait à parler du pittoresque dans la description. Cette condition, d'ordre littéraire, sortait du cadre d'une épreuve de

---

1. La forme cylindrique est numérotée 5^a, la force conique 5^b, le couvercle 6^a, l'ouverture du couvercle 6^b, l'étiquette 15^a et la couleur de l'étiquette 15^b.

2. Deux seulement ont débuté par le panier; un seul a parlé d'abord de la hauteur.

3. L'ordre est le suivant : la bouteille, sa forme; le panier et sa forme; le couvercle et son ouverture, le goulot et le bouchon, les anses, l'étiquette.

début, mais elle s'imposera dans la suite. Les épreuves portant sur l'imagination permettront d'ailleurs de développer chez l'élève le sens du pittoresque.

*
* *

Toutes les remarques qui précèdent doivent, comme je l'ai dit en commençant, nous inciter à multiplier les exercices ayant pour fin la description écrite complète, précise et systématique, par où nous développerons la faculté d'attention spontanée, par où nous développerons aussi le jugement et le sens critique [1].

Viendraient ensuite des épreuves analogues où seraient exercés plus spécialement le jugement, la mémoire, l'imagination [2], et au cours desquelles, en notant les attitudes intellectuelles diverses de la classe, on se documenterait précieusement sur le caractère, sur les aptitudes des enfants, parfois sur leurs vocations naissantes. Il n'est pas un seul de nos exercices scolaires actuels qui soit susceptible de nous renseigner aussi nettement, avec une précision aussi scientifique sur ce chapitre.

Chaque élève aurait sa fiche psycho-pédagogique, qui pourrait être mise à jour deux fois dans l'année, en renouvelant l'épreuve.

Ainsi, nous ne risquerions pas de nous tromper, comme il nous arrive parfois (pourquoi ne pas l'avouer ?) sur la valeur intrinsèque de nos élèves. Nous aurions plus d'assurance dans le maniement de ces jeunes esprits, confiés à notre sollicitude.

CH. GUERLIN DE GUER,
Docteur ès lettres,
Professeur au Lycée de Lille.

27 mai 1918.

---

1. « Pourquoi, écrit M. Binet, n'a-t-on pas encore songé à étudier méthodiquement comment un élève regarde un objet et se rend compte de ce qu'il voit? » (*Op. cit.*)

2. Reconstitution d'un texte mutilé (épreuve de jugement); — reproduction d'un texte lu en classe (épreuve de mémoire); — recherche des épithètes, des comparaisons, des métaphores ; recherche des idées suggérées à propos d'un objet exposé (épreuves d'imagination et d'association des idées).

La Composition française à l'École Primaire élémentaire.

L'enseignement de la composition française ne donne pas tous les résultats qu'on en attend, cela est incontestable et on peut se l'avouer, car ce ne sont ni les procédés ni les efforts qui ont manqué.

Tel maître affectionne la lecture anticipée du sujet développé. Tel autre a foi dans la dictée, après épreuve, de la narration modèle.

Celui-ci, répudiant ces procédés trop ouvertement dogmatiques, a recours à la collaboration et posant avec à-propos les interrogations convenables, veut « faire trouver » par l'élève. On se groupe donc autour du tableau noir, on provoque des observations, on coordonne des réflexions et on aboutit à une œuvre collective et impersonnelle où les paresseux surtout trouvent leur compte, lorsqu'elle ne sort pas tout entière : plan, idées, tournures, expressions même, du cerveau du maître.

Certains, en désespoir de cause, ont alors prêté l'oreille aux voix qui déclaraient que la composition française n'était pas du programme de l'école primaire élémentaire, qu'il fallait la laisser à d'autres et que l'essentiel était une rédaction en quelques lignes d'un français suffisamment correct, sur un sujet emprunté au milieu social où se recrutent les élèves. L'idée peut se soutenir, mais ceux qui la préconisent ne s'aperçoivent pas que, ainsi comprise, la composition française se transforme facilement en une récitation écrite des diverses matières du programme. Restons un instant, puisqu'elle s'y est fatalement placée, sur le terrain du pratique. Pensez-vous sérieusement, après tant d'exercices de rédaction, avoir enseigné la rédaction, avoir appris aux élèves à transmettre par écrit ce qu'ils penseront

demain sur les sujets les plus familiers, sur les circonstances les plus banales de la vie! Mais plus tard, ils n'auront pas à transcrire ce que la mémoire aura plus ou moins fidèlement retenu, à jouer un rôle de phonographe; ils auront à narrer, c'est-à-dire à présenter, à souligner, à mettre en valeur telle action, tel geste, tel mot ou telle intonation, ils auront à traduire leurs impressions, à exprimer leurs réflexions sur ce qu'un événement, un accident, un incident, que sais-je? aura ou n'aura pas été en comparaison de ce qu'il aurait pu ou aurait dû être. Et tout cela, il faudra bien qu'ils sachent l'exposer sous l'angle le plus favorable, avec le plus de clarté, avec le plus d'habileté, parce que dans la vie, quel que soit le milieu social, il ne suffit pas de parler, d'écrire, il faut soutenir des opinions, se ménager la bienveillance d'autrui, conquérir, parfois de haute lutte, les sympathies : toutes choses qui réclament le concours des sentiments et des réflexions morales. Composition française! rédaction! on a beau jouer sur les mots, c'est la manière qui fait tout, et, qu'on le veuille ou non, cet exercice scolaire entre dans le cadre des œuvres d'art.

Aussi je comprends ceux qui, jetant le manche après la cognée, nous avouent sans détours que l'enfant n'a pas d'idées, que, si par hasard il en a, il ne sait pas les exprimer et que par conséquent ils se trouvent, faute de mieux, contraints de l'aider. Que l'élève reste inerte, qu'il se contente, sous le nom de composition française, de délayer un canevas chaque fois qu'on l'abandonne à lui-même, c'est là un fait incontestable. Je me demande néanmoins si cette aide large, si cette assistance empressée n'aggrave pas le mal, n'accentue pas l'incapacité et la paresse de l'esprit. Pas d'idées, pas de vocabulaire! est-ce bien vrai qu'il soit difficile de les acquérir.

I. — L'éclosion des idées.

A. Les Sensations et les Images mentales.

Il peut paraître puéril d'attirer l'attention de l'élève sur les sensations que procure et sur les images mentales qu'éveille le texte dicté. Néanmoins il est banal de constater que les enfants

ont des sens et ne savent pas s'en servir. Je me rappelle une expérience que je fis un jour sur des élèves de cours moyen, à dessein de me renseigner de façon précise à ce sujet. Je pris un de ces petits fagots de bois qui, d'un diamètre de 10 centimètres environ, se composent de petites bûches longues de 12 à 15 centimètres et dont on se sert pour allumer le feu dans nos appareils de chauffage. Je posai cette botte de telle manière que des élèves, installés sur le côté d'une table, pussent en saisir les détails et je me contentai de leur dire : Vous m'écrirez tout ce qui vous viendra à l'esprit au sujet de ce petit fagot. Une cinquantaine d'élèves furent ainsi successivement, par groupes de cinq, soumis à cette expérience. Je ne transcrirai ici que deux copies qui suffiront à la discussion actuelle ; d'ailleurs les maîtres y reconnaîtront nettement les spécimens de ce qu'ils recueillent, lorsque l'enfant est livré à lui-même.

Sujet A. *Elle est formée de bois coupé en menus morceaux, afin de faciliter l'allumage du feu. Le bois est fourni par les arbres qui croissent dans nos forêts. Pour arriver à former cette botte, le bois a dû subir des modifications et ces modifications ont été faites à l'aide d'outils spéciaux, tels que scies, couperets. Le bois n'a pas seulement cet usage. Il y en a d'autres aussi importants. Il sert à faire des meubles, des parquets, des poutres, etc.... La France qui ne possède pas beaucoup de forêts, est dépassée pour la production du bois par d'autres pays. La botte est liée à l'aide d'une corde.*

Sujet B. *Ces morceaux de bois, réunis en une petite botte, serviront pour allumer le feu. Ce bois ainsi coupé a passé dans diverses mains d'ouvriers. L'arbre a été abattu par le soin du bûcheron. On a transformé cet arbre en planches puis celles-ci ont été elles-mêmes coupées, sciées. Ces morceaux de bois réunis en bottes sont livrés au commerce. Cette botte peut à peine suffire pour une famille. Ces bottes sont surtout en usage en ville où le bois est plus rare qu'à la campagne. D'ailleurs l'emploi de ces bottes coûte assez cher.*

Quelles que soient les critiques qui viendront à l'esprit du lecteur, je ne m'occupe en ce moment que des matériaux sensoriels et je me contente d'affirmer que ces élèves avaient des yeux pour ne point voir. Il en aurait été de même pour tout autre sujet de rédaction. Auraient-ils eu à narrer une scène violente ?

A la rigueur, ils auraient indiqué que le sang coulait de la blessure, mais rien n'aurait dénoté qu'ils le voyaient couler.

Ainsi donc, inviter les élèves à tenir constamment leurs sens en éveil, les forcer même de temps à autre, par des exercices spéciaux, des EXERCICES D'OBSERVATION, à noter par écrit[1] les sensations, toutes les sensations que produisent sur eux un objet, un fait désignés, tel sera le premier souci du maître au cours de la vie scolaire.

B. Les rapports logiques.

Le *qu'est-ce que c'est* n'est pas la seule question par laquelle s'exerce la fonction intellectuelle. Il existe d'autres rapports qui permettent à l'esprit de penser et qui, pour cette raison, prennent le nom de *rapports logiques*. Penser une chose en effet, n'est-ce pas, en somme, saisir un rapport entre elle et une autre que nous possédons déjà, n'est-ce pas effectuer ou s'interdire un rapprochement entre la chose qui nous intéresse et une autre qui, par exemple, se déroule dans le même temps, voisine dans le même espace, produit le même effet sensoriel, joue le même rôle, suppose la même cause, etc.... Et l'on pense juste ou l'on pense faux, selon que ces rapprochements ou ces rejets sont ou non légitimes. Pourquoi le maître intentionnellement n'avertirait-il pas ses élèves qu'ils ont à s'interroger successivement à ces divers points de vue, s'ils veulent acquérir les matériaux d'un sujet, voir clair dans une situation, découvrir la logique des faits et réussir à coordonner et à subordonner leurs idées et j'approuverais une EXPLICATION DE TEXTE faite dans le but de montrer que les idées exprimées par l'auteur dans le morceau choisi se ramènent toutes à une de ces questions. Ce serait du moins un perfectionnement de cet exercice scolaire qui n'est guère aujourd'hui qu'une leçon déguisée de grammaire, de sciences, d'histoire, de géographie, de morale ou d'instruction civique.

1. Je recommanderais aux maîtres de s'inspirer, à ce sujet, de la méthode préconisée par MM. Bocquet et Perrotin dans le livre : *La composition française par la culture des sensations et l'étude des textes*. Toutefois comme on le verra par la suite, il y a, pour écrire une composition française, autre chose à faire qu'à cultiver des sensations et étudier des textes.

Ainsi, voulez-vous qu'ils aient quelque chose à dire, habituez les enfants à se demander systématiquement : où, dans quel milieu, dans quel décor l'objet se meut-il? A quel moment l'action se déroule-t-elle? Quel est l'aspect de cet être? Quelles impressions exerce-t-il sur les sens? A quoi sert-il? Comment agit-il sur les autres et comment peut-on agir sur lui? De tels EXERCICES D'INTELLIGENCE fréquemment répétés, affineraient l'esprit des enfants et leur feraient acquérir du *jugement.*

II. — L'expression des idées.

De la difficulté que nous éprouvons tous à « coller l'expression sur la pensée », le maître se persuadera que l'acquisition du mot juste est œuvre de longue haleine. C'est, en effet, dès l'école maternelle qu'il faut commencer à doter les enfants d'un vocabu laire, car s'ils n'ont pas dès le début appris à parler, ils ne sauront pas écrire dans la suite. Mais comment leur apprendre à parler? Comment ajuster un vocable à ces observations sensorielles, à cette logique des faits que nous venons d'exposer? Quelques exemples indiqueront la marche à suivre.

A. L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE.

L'acquisition du vocabulaire doit être intimement liée à l'éclosion des idées. Nous venons de suggérer au maître de ne point se borner à la pure et simple description des objets, de faire réfléchir les enfants sur les « à côté » des choses, de les amener à entrevoir des rapports entre elles, de les convaincre qu'un objet n'est pas seulement intéressant par lui-même, mais que des rapprochements ingénieux lui confèrent, telle une note dans un accord, une intensité, une vigueur, une chaleur de ton qu'il ne possédait pas en lui-même. Dès lors, quoi de plus naturel, pour ne point perdre les fruits de ce travail, que de transférer à l'objet pensé, le vocable qui convient à la chose avec laquelle on l'harmonise momentanément, de coller sur le nouveau venu l'étiquette par laquelle on désigne l'objet duquel on le rapproche. Et ainsi la lune devient la « faucille d'or dans le champ des

étoiles » (V. Hugo), les chardons des « candélabres de bronze vert » (E. Zola), les moutons « s'engouffrent sous le portail, en piétinant avec un bruit d'averse » (A. Daudet).

Procédé très simple et qui n'est pas le privilège des bons auteurs, car il suffira que le maître choisisse un objet, une action, qu'il en justifie l'étiquette, le vocable, qu'il évoque, par exemple, le toc-toc cadencé des marteaux sur l'enclume, qu'il fasse citer des actes qui produisent le même rythme sonore, pour que les élèves conviennent que le pas cadencé des soldats en marche *martèle* le pavé. A-t-il constaté un jour que la porte de la classe produit un bruit caractéristique, lorsqu'elle s'ouvre ou se ferme, il la fera tourner sur ses gonds pour la faire crier à dessein, et en même temps, il dira et répètera : *grincer, grincement, la porte grince sur ses gonds, le grincement de la porte nous agace*. Puis, il interrogera son auditoire : « Connaissez-vous des objets qui produisent le même bruit » et l'un ou l'autre trouvera que *la girouette grince sur le toit*, que *la selle grince sur le dos du cheval* que *la craie parfois grince en râclant le tableau noir*. Et les élèves s'entraîneront machinalement à transposer d'un domaine dans un autre, d'un objet à un autre, d'une action à une autre, la même image mentale, ils se familiariseront avec le procédé de la MÉTAPHORE.

Que ne vaudraient pas à ce sujet des expériences sur les couleurs de divers échantillons de laine? Les luminosités, l'enfant les transposera aisément, si vous savez attirer son attention sur le *clair* de l'aube que vous différencierez de la *clarté aveuglante* du plein soleil, sur le *grisâtre* des jours de pluie que vous opposerez au *sombre* du crépuscule et à l'*obscur* de la nuit. Pour les formes, vous ferez défiler devant ses yeux des objets *ronds*, *carrés*, *ovales*, *cintrés*; des *sphères* : ses billes; des *disques* : ses pièces de monnaie; des *cylindres* : ses crayons et porte-plumes; vous noterez devant lui le *mince* de la feuille d'étain, l'*épaisse* tartine beurrée, l'*ample* vêtement dans lequel il se trouve à l'aise. Pensez-vous que vous perdriez votre temps à rappeler le bruit *sourd* que rend le corps qui tombe lourdement sur le sable, le son *éclatant* de la trompette qui fait *cla*, *ra*, *ta* et s'évanouit sitôt émis, le *sonore* prolongé des cloches de bronze. Peu à peu encore vous l'initierez au *mystère* des bruits *étouffés*, *lointains*. Une

écorce d'orange lui fera palper le *rugueux* et ses aspérités, une lame de couteau le *poli* où le doigt glisse, une étoffe le *moelleux* qui en donne plein la main. Et ainsi, jour par jour, dès l'école maternelle, à propos de tout, à propos d'un rien, les teintes des objets, les voix de la nature, les mouvements des corps bruts, les attitudes des êtres vivants, tout ce qui lui est familier, tout ce qui constitue sa vie serait successivement étiqueté.

Mais je ne puis oublier de faire remarquer que dans ce long labeur, le maître trouverait une aide puissante près de nos bons auteurs et je soulignerai ici une seconde ressource de la LECTURE EXPLIQUÉE.

On devine, en outre, de combien de mots s'enrichirait le vocabulaire des élèves, si le maître amplifiait le rendement de la lecture expliquée par cet exercice de français qui s'appelle la DICTÉE A TROUS. Au lieu de dicter un texte en son entier, il supprime certains mots que les élèves ont à retrouver. Avec la possibilité de sérier les difficultés, on conçoit qu'un tel exercice est susceptible d'application dès le cours préparatoire. La correction consiste à aligner au tableau noir les mots proposés et à en faire la critique.

B. La phrase.

A l'exemple du maître, l'élève n'aurait le droit de présenter ses applications de mots d'un objet à un autre, ses transpositions d'images mentales d'un domaine dans un autre, en un mot, ses métaphores, que sous la forme d'une phrase correcte. Mais suivant les cours, ces phrases qui, au début, ne comporteraient qu'une proposition toute simple, s'enrichiraient progressivement de compléments et vers le second semestre du cours moyen, il serait entendu que toute réponse devrait affecter la forme complexe du langage ordinaire, avec propositions coordonnées et subordonnées de tout genre et se dérouler finalement en une petite scène que l'élève s'ingénierait à rendre vraisemblable.

Dans l'intervalle, et plus simplement, telle phrase présentée sous la forme affirmative, devrait être instantanément mise sous la forme négative, exclamative, interrogative, être transférée du style indirect au style direct ou réciproquement, ou encore, tel mot juste qui se présenterait en substantif devrait être converti,

si possible, en adjectif, en verbe, et la phrase remaniée en conséquence.

Rompu à tous ces EXERCICES DE LANGAGE, l'enfant connaîtrait suffisamment sa langue à l'âge où il termine sa scolarité primaire élémentaire.

III. — La mise en œuvre.

Et maintenant que voici les élèves capables d'observer le monde qui les entoure et d'évoquer des idées à son endroit, munis d'un vocabulaire suffisant, possédant le secret de la métaphore et rompus même au maniement de la phrase, seront-ils désormais aptes à écrire une composition française?

Reprenons l'expérience de la botte de bois et citons deux autres copies.

Sujet C. — *En général, ces petits morceaux de bois sont de même longueur : quelques-uns sont plus larges, d'autres ont des nœuds. Plusieurs sont couverts de moisissures, ce qui prouve qu'ils doivent avoir été placés dans un lieu humide. Ils n'ont pas tous été coupés de la même largeur. Chez quelques-uns, on remarque des traces de clous, la place en est rouillée; d'autres ont encore un peu de terre sur leurs extrémités. Ils affectent diverses formes, l'un d'entre eux ressemble à un rabot de charpentier. Certains montrent d'après leur tournure qu'ils viennent d'un arbre tortueux. Le tout, lié par cette grosse ficelle, ressemble fort à un boisseau d'une capacité d'un litre, dont on aurait enlevé le fond.*

Sujet D. — *Ces morceaux de bois sont d'une mauvaise qualité, ils ont une forme irrégulière, ils sont longs et étroits et renferment un grand nombre de nœuds. Toutes ces bûchettes de bois n'ont pas des dimensions identiques, les unes sont larges à leur partie inférieure et étroites à leur partie supérieure; d'autres, au lieu d'être coupées en ligne droite, ont été arrêtées dans leur coupe par un nœud qui leur a donné une forme tortueuse. La hauteur n'est pas la même parmi ces morceaux de bois. Cette botte de bois est entourée d'une corde, de manière à ce que les petits et grands morceaux soient tous tenus et serrés pour qu'aucun ne puisse tomber.*

On remarquera cette fois le souci du détail; ces deux sujets se sont servis de leurs yeux et, bien qu'ils n'y aient pas été systé-

matiquement entraînés, on relèvera quelques mots justes et quelques métaphores réussies. Mais ce que l'on critiquera sûrement, c'est l'incoordination des idées. Il est vrai que, prévenus, désormais ces élèves puiseront dans les rapports logiques énumérés plus haut, un plan qui mettra de la suite dans leurs idées. C'est entendu : et vous tiendrez la main à ce qu'il soit serré et rigoureusement suivi; c'est entendu encore. Mais examinons la chose de plus près. Voici un plan que je lis dans un livre assez répandu :

Un cadenas. Vous avez acheté un cadenas pour fermer l'armoire qui contient vos jouets. Vous en faites la description.

I. L'ensemble. Il est grand ou petit; sa forme générale; la matière dont il est fait.

II. Les parties dont il se compose : trois parties, serrure, fermoir, clef. Décrivez chacune d'elles.

III. Comment on s'en sert : comment on fixe le cadenas; comment on le ferme; comment on l'ouvre.

IV. Son utilité : les services qu'il nous rend.

Que peut donner un tel plan même et surtout rigoureusement suivi? une description froide, sans vie, sans intérêt, un rapport technique. L'unique souci de la suite dans les idées ne peut aboutir qu'à une uniformité de détails monotones. Où relèverez-vous cet angle favorable sous lequel les idées seront envisagées et subordonnées? Comment mettrez-vous en valeur certains éléments de choix, car tous ne nous intéressent pas, ni toujours au même titre? L'habileté, l'art, la personnalité sont fatalement proscrits dans un pareil système.

Diverses personnes parcourent dans sa longueur la rue principale d'une de nos villes. L'une est pressée de se rendre là où l'appellent ses affaires; l'autre se promène en flâneur. Les mêmes rapports d'espace, de temps, de sensation, de finalité, de causalité alimenteront leurs idées. Mais tel objet, telle scène de la rue qui constituent obstacle à la course du premier et le font maugréer, pester, peuvent intéresser fortement le second qui jouira du spectacle en badaud satisfait. Un agent de police lentement, attentivement, scrupuleusement noterait tous les incidents de la vie urbaine avec un égal intérêt et les enregistrerait dans son rapport, d'après un plan intellectuellement ordonné. Mais chez

nos deux citadins, ce n'est pas une idée, c'est un *sentiment* qui devient centre de cristallisation des éléments, raison de coordination du tout.

Le maître, au moment de la dictée du texte doit donc :

1° Exposer à ses élèves qu'un objet, celui qu'il leur désigne, qu'une situation, celle dans laquelle il les place artificiellement, produisent en eux une résonance, un sentiment;

2° Les avertir que ce sentiment est source de réflexions morales, au sens large du mot, c'est-à-dire de réflexions intimes, personnelles, qui viennent à un tel en raison de son caractère, de son éducation, de ses habitudes, de sa vie passée et qu'un autre peut ne pas avoir, et ainsi que ce sentiment est affaire de personnalité, constitue l'originalité de chacun et que sur ce terrain la liberté la plus complète doit être laissée à tous;

3° Leur faire comprendre qu'une description d'objet, qu'une narration de scène n'ont d'autre raison que la traduction de ce sentiment.

A eux alors d'apprécier lequel ou lesquels parmi les rapports logiques, laquelle ou lesquelles parmi les métaphores placera ou placeront l'objet sous l'angle le meilleur, exposera ou exposeront la scène sous le point de vue le plus favorable à cette expression.

Reprenons le sujet du cadenas; il est à mon sens très peu suggestif et le raisonnement n'en sera que plus concluant. Je dirai à mes élèves : vous évoquerez le sentiment qu'un cadenas a un jour éveillé ou pourrait éveiller dans votre esprit. Vous imaginerez ensuite une scène dans laquelle le lieu, l'heure, la forme, les diverses parties, le mécanisme, l'utilisation du cadenas n'interviendront que dans la mesure où ils feront valoir votre sentiment, provoqueront vos réflexions morales et vous laisserez tomber le reste. Un autre exemple : la pluie. Je leur dirai : vous choisirez librement un sentiment, celui que vous avez éprouvé ou que vous pourriez éprouver à l'occasion d'une pluie. Vous ferez tomber une pluie de la durée et de l'intensité, à l'endroit ou à l'heure, avec les effets qu'il faudra pour que vos réflexions personnelles puissent se produire. Quant à la boue, aux bouillons des gouttes dans telle flaque d'eau, à la fraîcheur de l'atmosphère, à la luminosité du ciel, etc... vous les décrirez ou vous ne

les décrirez pas, selon que ces éléments s'harmonisent ou non avec votre sentiment.

Et ici, une fois encore, j'indique le secours qu'offrira au maître la *lecture expliquée.*

L'explication d'un texte que nous avons présentée déjà comme le moyen d'évoquer des idées et d'initier à la métaphore ne doit pas être seulement une analyse, une décomposition du morceau qui, par une sorte de dissection, ne présenterait à l'élève qu'un squelette tout hérissé de raisonnements, montrant à nu l'enchaînement, la coordination et la subordination des idées. Malgré moi s'évoque la leçon d'anatomie sur le cadavre à l'amphithéâtre de la Faculté de médecine. Ce que je désire, c'est que le maître donne à l'élève l'impression, la résonance, la teinte générale du morceau, qu'il fasse revivre les personnages, qu'il leur insuffle les sentiments que l'auteur ressentait, lorsqu'il composait son œuvre. Nous avons lu *le Cygne* de Sully-Prudhomme :

> Sans bruit, sur le miroir des lacs profonds et calmes,
> Le cygne chasse l'onde avec ses larges palmes,
> Et glisse,

Ici l'impression générale, c'est le calme, la sérénité, la majesté du cygne. Dégageons-la et montrons par le contexte que tout ce que l'auteur narre des évolutions du cygne, que tout ce qu'il décrit des objets qui l'entourent : lenteur des mouvements, immobilité de l'eau, ombre des pins, silence de la nature, etc. ne doit servir et en réalité ne sert qu'à exprimer ce sentiment.

Si j'ai clairement exposé l'esprit de la méthode, le lecteur pourra facilement se dresser à lui-même une liste interminable de sujets de composition française. Il pourra proposer tantôt un objet, tantôt une scène, tantôt un sentiment. Par exemple : *votre animal préféré*, *votre cadenas*, *le coq du clocher*, *une automobile sur la route*, *votre chambre*, *etc.*; l'élève aurait à se demander quel sentiment, devrait-il pour cela prêter une âme aux choses inanimées, cet être produit dans son esprit, et à rechercher dans quelles situations, dans quelles attitudes, dans quel décor, à quel moment il a avantage à placer l'objet pour que ce sentiment s'exprime dans sa plénitude. S'agit-il de scènes, telles que : *une distribution de prix*, *un repas de famille*, *un voyage*, *une fête au*

village, une cérémonie en l'honneur des morts pour la Patrie, etc... le maître donne la situation, l'élève invente les êtres qui devront la vivre, et pourvu que le sentiment éprouvé inspire toutes les parties du devoir, vous éviterez ce plan insipide qui fait défiler chronologiquement les divers moments d'une scène et qui n'en relie les tableaux successifs que par les détestables : ensuite, et puis, et alors.... Enfin, les sentiments eux-mêmes suggèreront des sujets : *Narrez une de vos peurs. Écrivez une lettre à qui vous voudrez, vous y raconterez ce que vous voudrez, mais votre lecteur devra ressentir l'impression que vous êtes heureux... que vous êtes contrarié,... que vous êtes plein d'ardeur....* Cette fois le maître impose l'émotion, à l'élève de la traduire en actes et en objets.

Le lecteur dépasserait de beaucoup ma pensée, s'il s'attendait à ce que, du jour au lendemain, l'élève se révélât conteur agréable. J'ai, tout le long de cette étude, assez parlé de préparation de longue haleine pour ne pas m'illusionner à ce point. Mais j'affirme que, si nous ne remplissons pas de manière convenable la tâche que les programmes nous ont assignée en la matière, c'est que nous n'employons pas les moyens appropriés. J'ai la conviction très nette que si la composition française n'a pas « rendu », c'est parce que les élèves n'ont jamais saisi, malgré les conseils, les ordres mêmes, comment ils devaient s'y prendre. Pendant longtemps, le maître a regardé cet exercice comme une *œuvre de mémoire* et la mémoire n'a rien donné parce qu'elle ne pouvait rien donner. Découragé par l'insuccès, il veut en faire aujourd'hui une *œuvre de jugement* et provoquer le jeu des rapports logiques qu'il agrémenterait par la culture des sensations. Illusion nouvelle! La composition française est une *œuvre d'imagination.* Et l'œuvre d'imagination n'est pas une reproduction comme la mémoire en évoque, elle n'est pas davantage une unification par rapports logiques comme le jugement en élabore.

Le travail de l'imagination, c'est celui de la ménagère économe qui, à la fin de chaque saison découdrait et rangerait avec soin plumes, fleurs, rubans, forme même du chapeau qu'elle a porté, afin de pouvoir un jour s'en confectionner un autre, à peu de frais, avec des matériaux judicieusement choisis parmi ses

réserves. Ce qu'il y a de spécial dans ce travail, c'est l'*arrangement nouveau donné à des matériaux anciens.* Et c'est parce que les matériaux sont indispensables, que nous avons préconisé l'éducation sensorielle et l'éveil incessant de la fonction intellectuelle dont les où? les quand? les qu'est-ce que c'est? les pourquoi? les comment? sont autant de sources vives où l'esprit de l'enfant doit puiser.

Mais dans ces matériaux disparates il faut faire un choix. Que vous répondrait la ménagère si vous lui ordonniez de coudre sur une forme imposée toutes les plumes, toutes les fleurs, tous les rubans qu'elle a amassés depuis des années. Supposez même qu'elle s'exécute et se résolve à ce qui pour elle est l'absurde, vous la verrez hésiter comme devant une tâche impossible, mais jamais elle ne se décidera à ranger par secteurs, sur le pourtour de la forme, toutes les plumes ensemble, toutes les fleurs ensemble, tous les rubans ensemble, ce qui pourtant serait pour vous une merveille de plan. Vos élèves ne protestent pas, bien que ce soit la même tâche que vous leur imposiez. Dociles, ils vous écoutent; mais ils cessent d'écrire au moment où vous cessez de parler.

Au contraire, abandonnez la ménagère à elle-même, accordez-lui la liberté de ses actes, vous la verrez étaler devant elle tous ses matériaux et selon qu'elle imaginera un chapeau monumental, majestueux ou un chapeau gentil, coquet, un « amour de petit chapeau », un chapeau « jeune » ou un chapeau « vieux », un chapeau « pour s'habiller » ou un chapeau « de tous les jours », bref, selon que tel ou tel sentiment l'animera, vous la verrez retenir et coordonner tels éléments de préférence à tels autres.

Certes l'imagination est un don naturel qui constitue l'originalité de chacun, mais il s'agit de s'entendre. Si l'on vise par là le goût, c'est-à-dire le pouvoir de réaliser tel arrangement plus heureux que tel autre, l'originalité est incontestable, mais le pouvoir d'arranger, de « retaper à neuf » qu'on me permette cette expression, les matériaux amassés, la faculté d'imagination, en un mot, nous la possédons tous et il suffit, pour s'en convaincre, d'observer les multiples inventions auxquelles se livre un enfant qui joue.

Et à placer ainsi les élèves dans leur élément naturel, à provoquer, sans qu'ils s'en doutent, les produits de leur imagination, les élucubrations ridicules tout comme les trouvailles ingénieuses, nous aurons occasion non seulement de leur apprendre à écrire en français, mais encore de cultiver, de discipliner, de corriger avec méthode les écarts de la plus redoutable et de la plus précieuse de nos facultés, nous aurons fait de la composition française un enseignement éducatif.

Jean Clavière,
Membre du Conseil Supérieur de l'Instruction publique,
professeur de philosophie au Collège de Dunkerque.

La nouvelle Réforme du Certificat d'Études primaires élémentaires.

Tout le monde, ou peu s'en faut, dans le personnel enseignant comme dans les milieux profanes, était d'accord, avant la guerre, pour demander des transformations profondes dans le régime du C. E. P.

Fort d'une unanimité si rare dans les critiques, le ministre de l'Instruction publique apporta les modifications désirées, après une vaste consultation des maîtres et des maîtresses réunis dans les conférences pédagogiques.

Le nouveau régime semblait donc appelé à ne connaître que les éloges. Il n'en est rien : l'arrêté du 27 juillet 1917 est, comme ses devanciers, l'objet des récriminations les plus véhémentes.

On blâme l'augmentation du nombre des épreuves ; on déplore leur difficulté ; on juge le nouvel examen inaccessible à la majeure partie des candidats. On prédit que la fréquentation scolaire, déjà si mauvaise, le deviendra bien plus encore quand les élèves auront perdu l'espoir d'obtenir le nouveau diplôme. Si encore on avait attendu la paix pour appliquer la nouvelle réglementation ! Mais non ! On la met en vigueur en pleine guerre, au milieu du trouble apporté dans les études par des conditions d'existence plus précaires, des absences plus nombreuses et des instituteurs moins expérimentés ! Quelle hardiesse, — et certains pensent : quelle témérité !

Il était donc intéressant de se rendre compte, de la manière la plus exacte possible, jusqu'à quel point les appréhensions des maîtres et des élèves sont fondées et de savoir dans quelle

mesure les modifications apportées au C. E. P. ont augmenté la difficulté de l'examen. C'est ce que nous avons essayé de déterminer au cours d'une enquête malheureusement trop restreinte, limitée à deux circonscriptions d'inspection primaire et à dix-sept centres.

*
* *

L'une des questions les plus importantes était de connaître le nombre global et, par suite, la proportion des échecs dus au nouveau régime.

L'admission à la 1re série, — ancien régime, — a été obtenue en additionnant les notes accordées au cours de la présente session, dans les anciennes matières : orthographe, calcul, composition française, écriture, agriculture, dessin ou couture, déduction faite de la tolérance admise, — cette année comme les précédentes, — de 2 points. Ceux qui ont eu 23 points, au lieu de 25, auraient été déclarés admissibles aux épreuves orales. De cette manière, dans les deux régimes, on a eu affaire aux mêmes candidats, aux mêmes correcteurs, placés dans les mêmes conditions de lieu, de temps, de textes, et les hypothèses doivent être plus proches de la réalité.

Les résultats obtenus ont été les suivants :

CANDIDATS PRÉSENTÉS	CANDIDATS ADMIS A LA 1re SÉRIE		POURCENTAGE		DIFFÉRENCE
	ancien régime.	nouveau régime.	ancien régime.	nouveau régime.	
G. 246	193	171	78,45	69,51	8,94
F. 327	286	248	87,46	75,84	11,62
Totaux . 573	479	419	Moy. 83,59	73,12	10,47

La nouvelle réglementation fait donc échouer les candidats dans la proportion de 10,47 p. 100. Ce n'est pas excessif, surtout si l'on considère que les trois quarts des aspirants arrivent encore à l'admissibilité des épreuves orales. C'est assez pour relever le niveau de l'examen; ce n'est pas suffisant pour

provoquer le découragement. D'ailleurs, si un accident immérité se produit, le cahier de devoirs mensuels consulté peut procurer au candidat malheureux le bénéfice des épreuves écrites auxquelles il est conditionnellement admis. Le nouveau régime amènera, par contre, l'élimination progressive des élèves « risqués » et de ceux qui se font inscrire contre la volonté de leurs maîtres. On ne saurait y voir un inconvénient sérieux.

Il est à remarquer que, dans les deux régimes, la proportion des garçons admis est plus faible que celle des filles : c'est le tribut payé par le sexe fort à l'état de guerre, par l'absence des instituteurs mobilisés et une fréquentation généralement plus mauvaise. Toutefois, le nouveau régime élimine une plus forte proportion de filles que de garçons (11,62 p. 100 contre 8,94 p. 100) : ce fait ne peut guère s'expliquer que par la chance que la couture donnait autrefois aux candidates, en les faisant parvenir en plus grand nombre sur les confins de l'admissibilité.

*
* *

Il convient toutefois d'examiner de plus près les résultats d'ensemble pour apprécier dans quelle mesure l'introduction d'une nouvelle matière à l'écrit (histoire, géographie ou science) a été préjudiciable aux candidats.

Cette preuve est délicate à faire et l'on doit se contenter d'approximations. Cependant deux méthodes ont paru de nature à révéler le degré de difficulté occasionné par l'épreuve nouvelle :

1re méthode. Dans le nouveau régime, on ne compte pas les notes obtenues à la session dernière en histoire, géographie ou sciences, mais on conserve la coupure qui se fait alors après les épreuves d'orthographe, de calcul et de composition française, avec un minimum de 13 points au lieu de 15 (tolérance de 2 points). Pour obtenir l'admissibilité aux épreuves orales, on ajoute les 10 points exigés en écriture, dessin ou couture, et on arrive à $13 + 10 = 23$ points pour les cinq épreuves anciennes.

2e méthode. Aux notes de l'ancien régime (orthographe, calcul, composition française, écriture, agriculture, dessin ou couture), on ajoute celles qui ont été obtenues dans la nouvelle matière (histoire, géographie ou sciences), mais on supprime

toute coupure. Il suffit alors d'obtenir 28 points (23 + 5) pour être admis aux épreuves écrites.

Les résultats sont les suivants :

1re MÉTHODE	A. NOUVEAU RÉGIME		B. HYPOTHÈSE DU NOUVEAU RÉGIME ABSTRACTION FAITE DES NOTES D'HISTOIRE, OU DE GÉOGRAPHIE OU DE SCIENCES		C. DIFFÉRENCE	
	Admissibles.	Pourcentage.	Admissibles.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.
Présentés. G. 246	171	69,51	183	74,40	12	4,89
Présentés. F. 327	248	75,84	269	82,26	21	6,42
573	419	Moy. 73,12	452	Moy. 78,88	33	Moy. 5,76

2e MÉTHODE	A. ANCIEN RÉGIME		B. HYPOTHÈSE DE L'ANCIEN RÉGIME AUQUEL ON AJOUTE LA NOUVELLE MATIÈRE		C. DIFFÉRENCE	
	Admissibles.	Pourcentage.	Admissibles.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.
Présentés. G. 246	193	78,45	182	73,98	11	4,47
Présentés. F. 327	286	87,46	278	85	8	2,46
573	479	Moy. 83,59	460	Moy. 80,27	19	Moy. 3,32

Les échecs dus à l'introduction d'une nouvelle matière varient donc entre 3,32 p. 100 et 5.76 p. 100, soit une moyenne de 4,59 p. 100.

L'innovation favorise 4 candidats (2 garçons et 2 filles) dont les notes, en cette épreuve, varient entre 7 1/2 et 9. Elle est funeste à 37 aspirants qui ont de 1/2 à 4 1/2, soit une moyenne de 21/4. Quelle que soit d'ailleurs la méthode, l'écart est peu sensible pour les garçons : 0,42 p. 100. Il l'est davantage pour les filles : 3,96 p. 100, que la coupure semble défavoriser.

*
* *

Cette coupure est, en effet, l'une des plus grandes nouveautés de la réforme du C. E. P.

Désormais, des matières jugées comme secondaires (écriture,

dessin, agriculture, couture) ne peuvent plus compenser la faiblesse notoire des autres épreuves considérées comme plus importantes (orthographe, calcul, composition française, histoire, géographie ou sciences).

Cette sorte de hiatus amène l'élimination des candidats qui n'obtiennent pas 20 points dans ces dernières matières, bien qu'ils atteignent ou dépassent les 30 points exigibles pour l'ensemble des six épreuves de la 1re série.

Pour apprécier le degré de difficulté apporté par cette mesure, on a opéré d'une manière analogue à celle qui a servi à doser les échecs dus à l'introduction d'une nouvelle matière.

1re méthode. Dans le nouveau régime, la coupure a été supprimée et la compensation des épreuves principales par les autres a été admise. Le minimum pour l'admissibilité était de 28 points (30 — 2).

2e méthode. Dans l'ancien régime, on a introduit la coupure après les trois matières essentielles (orthographe, calcul, composition française) pour lesquelles le candidat a dû obtenir au moins 13 points (15 — 2). L'admissibilité était acquise à 23 points (13 + 10).

Les résultats ont été les suivants :

1re MÉTHODE		A. NOUVEAU RÉGIME		B. HYPOTHÈSE DU NOUVEAU RÉGIME, LA COUPURE ÉTANT SUPPRIMÉE		C. DIFFÉRENCE	
		Admissibles.	Pourcentage.	Admissibles.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.
Présentés.	G. 246	171	69,51	182	73,98	11	4,42
	F. 327	248	75,84	278	85,00	30	9,16
	573	419	Moy. 73,12	460	Moy. 80,27	41	Moy. 7,15

2e MÉTHODE		A. ANCIEN RÉGIME		B. HYPOTHÈSE DE L'ANCIEN RÉGIME AUQUEL ON AJOUTE LA COUPURE		C. DIFFÉRENCE	
		Admissibles.	Pourcentage.	Admissibles.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.
Présentés.	G. 246	193	78,45	187	76,00	6	2,45
	F. 327	286	87,46	268	81,95	18	5,51
	573	479	Moy. 83,59	455	Moy. 79,56	24	Moy. 4,09

La coupure fait donc échouer de 4,09 p. 100 à 7,15 p. 100 des candidats, soit une moyenne de 5,62 p. 100. Elle demeure l'écueil le plus redoutable du nouvel examen. Parmi les aspirants qui auraient obtenu le diplôme avec l'ancien régime et qui n'ont pu l'avoir avec le nouveau, les garçons réunissent 12,75 en écriture, dessin ou agriculture et les jeunes filles 13,80 en écriture et en couture.

Les candidats éliminés avec les deux régimes ne parviennent qu'à 10,42 (garçons) et 10,61 (filles). Cette différence moyenne de trois points constituait le seuil qui séparait le succès de l'échec ; elle assurait la réussite, grâce à la compensation. Elle ne joue plus désormais.

Les deux méthodes employées donnent un faible écart pour les jeunes gens (1,97 p. 100) et un écart beaucoup plus sensible pour les jeunes filles (3,65 p. 100).

Les éliminations causées par l'introduction d'une matière nouvelle et par la création de la coupure s'élèvent à 4,59 + 5,62 = 10,21 p. 100 : c'est presque exactement le pourcentage global qui a été trouvé au début de cette étude : 10,47 p. 100.

*
* *

D'après l'arrêté du 29 juillet 1917, les aspirants qui obtiennent les 30 points exigés à l'écrit doivent être éliminés s'ils ont plus de cinq grosses fautes à la dictée. Dorénavant il ne paraîtra plus « abusif de demander, qu'aux termes de l'obligation scolaire, l'enfant sache écrire, sans incorrections graves, dix lignes de notre langue courante » (circ. du 9 mars 1918). L'enquête n'a révélé qu'un seul échec dû à ce motif, mais la réalité est autre. Les éliminations dues à l'orthographe (dictée et questions) s'élèvent à 3,67 p. 100 et il n'est pas douteux que la faiblesse des notes en dictée entre pour une bonne part dans cette proportion. On a remarqué, dans bien des cas, que les candidats réunissant moins de 18 points (20 — 2) dans les quatre épreuves principales étaient précisément ceux dont le texte de la dictée était parsemé de fautes grossières.

Le tirage au sort de l'épreuve qui doit servir à noter l'écriture n'a fait échouer aucun aspirant : les commissions se sont

montrées d'autant plus généreuses que la coupure enlevait à cette composition une partie de son importance.

*
* *

D'après la nouvelle réforme, les épreuves de la 2e série constituent une série éliminatoire. Il n'en était pas ainsi auparavant et l'on a enregistré à l'oral l'échec de 3 candidates qui n'obtenaient pas 25 points. Cette proportion, si faible soit-elle (0,71 p. 100), détruit néanmoins la légende qui voulait que tout le succès dépendît de l'écrit.

La coupure introduite à la 2e série (8 points au minimum) n'a aucune valeur. Tout élève est assuré du minimum exigé, d'autant mieux que les commissions, apitoyées par les hécatombes de la 1re série, donnent toujours des notes suffisamment élevées pour franchir ce nouvel écueil. Pour être efficace, il devrait atteindre au moins 10.

La gymnastique, récemment introduite dans le programme, n'a donné lieu à aucune observation. On peut craindre, toutefois, qu'elle ne reste trop théorique, malgré les termes formels de la circulaire du 9 mars 1918. Par sa nouveauté, surtout pour les filles, elle a constitué un des « clous » de l'examen.

Le chant, — autre épreuve nouvelle, — malgré son allure modeste, a néanmoins valu le succès définitif à 8 candidats (2 p. 100).

*
* *

Il n'était pas sans intérêt de connaître les résultats auxquels a abouti l'institution des mentions : assez bien, bien, très bien. Le tableau suivant renseigne à cet égard :

NOMBRE D'ADMISSIONS DÉFINITIVES : 416 (72,41 p. 100.)		ADMIS AVEC MENTIONS					
		Assez bien.		Bien.		Très bien.	
		Unités.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.	Unités.	Pourcentage.
Garçons . .	171	89	52,04	4	2,34	»	»
Filles . . .	245	110	44,90	22	8,98	2	0,81
	416	189		26		2	

Ces chiffres sont suggestifs.

Les garçons qui parviennent avec plus de peine à l'admissibilité et à l'admission définitive se maintiennent dans la note assez bien : 52,04 p. 100. Ils arrivent rarement à la note bien : 2,34 p. 100 et pas du tout au très bien. Les jeunes filles, plus inégales, obtiennent moins souvent la mention : assez bien : 44,90 p. 100, mais beaucoup mieux la note bien : 8,98 p. 100 et elles atteignent parfois le très bien (0,81 p. 100). L'obtention des mentions demeure, dans l'ensemble, sensiblement égale pour les deux sexes : garçons : 54,91 p. 100 — filles 54,69 p. 100.

*
* *

En résumé, la nouvelle réglementation, qui complique singulièrement l'examen, n'en élève pas outre mesure le niveau. Elle fait du certificat d'études une sanction plus complète et plus probante que par le passé, suffisante pour stimuler maîtres et élèves, mais insuffisante pour les décourager. Elle ne mérite guère les critiques dont elle a été l'objet et si elle est susceptible d'améliorations nouvelles, elle n'en constitue pas moins un progrès sérieux. Telle est la conclusion à laquelle nous amène une enquête que nous serions heureux de voir se généraliser en vue d'obtenir des données plus étendues et, par suite, plus proches encore de la vérité.

O. FRAPPIER.

Avant l'apprentissage.

L'autorité personnelle et la netteté des vues de M. Kula, le grand industriel qui a fondé l'Atelier de Préparation des Épinettes, la fermeté de ses convictions qui sont le fruit d'une longue expérience, l'intérêt d'actualité des conclusions d'une étude qui traduit la pensée de nombreux industriels de la région parisienne, nous ont déterminé à publier, sans modifications ni commentaires, la note brève et substantielle qui va suivre.

Cette note a été lue en présence d'ingénieurs américains, chargés de mission et désireux d'apporter, s'il se peut, des améliorations dans l'organisation de l'enseignement technique aux États-Unis. La formation de l'ouvrier est un souci auquel on n'échappe pas, non plus, de l'autre côté de l'Océan.

Au problème du préapprentissage[1], M. Kula indique une solution précise et qui convient certainement aux milieux pour lesquels elle a été réalisée : sa généralisation ou son adaptation à des conditions un peu différentes nous paraissent souhaitables. Mais M. Kula énonce aussi des principes et produit des faits qui peuvent servir à l'établissement d'une doctrine dans un domaine de recherches où il y a encore trop de points obscurs et trop d'hésitations. (N. D. L. R.)

Formation de l'ouvrier.

Nous saluons respectueusement Messieurs les Ingénieurs américains qui nous font le grand honneur de nous apporter leur collaboration dans l'étude de problèmes difficiles.

Parmi ces problèmes. « *La Formation de l'ouvrier* » est peut-être celui que la France a le plus à cœur de résoudre rapidement; car son avenir économique est en jeu.

Il n'est pas d'industrie possible sans une main-d'œuvre qui sache et veuille produire.

---

1. L'article de M. Rocheron « Que fera-t-on dans les cours professionnels obligatoires? » [n° 11 de la *Revue Pédagogique*, année 1911] a déjà abordé ce problème.

Une telle main-d'œuvre ne peut se former que par une solide éducation.

Cette éducation doit commencer à l'école primaire.

École primaire.

L'école primaire a pour objet de préparer l'enfant à la vie :

1° En cultivant son cerveau.

Pour pouvoir s'élever il faut à l'homme une culture générale ;

L'ouvrier, comme tout autre, a besoin de cette culture.

Sous le rapport de la culture générale, notre école primaire gratuite et obligatoire a beaucoup fait. On lui reproche même d'avoir un programe trop chargé.

2° En développant ses forces physiques.

L'ouvrier, plus que tout autre, a besoin d'être un homme robuste. Il est indispensable que l'école primaire réserve à l'avenir à la culture physique une place importante, dût-elle réduire le temps consacré aux études.

3° En l'orientant vers un métier conforme à son sexe.

Sous le rapport de cette orientation un grand effort est encore à faire en dépit des excellentes intentions de nos Ministres de l'Instruction publique depuis Jules Ferry.

Depuis de nombreuses années nous avons la tristesse de voir la masse des garçons, au sortir de l'école primaire, aller aux places, aux fonctions, aux emplois, emplois que remplit aussi bien, si ce n'est mieux, le sexe faible, et cela faute d'orientation vers les métiers d'hommes.

C'est en partie à ce déclassement que la France doit le déclin de ses industries, de son agriculture et même de sa natalité.

« L'homme devient père de famille sitôt qu'il se croit en état de nourrir ses enfants », a dit Taine.

Bien rarement l'employé se croit en état de nourrir une famille.

L'ouvrier, au contraire, qui possède bien son métier, envisage toujours l'avenir avec confiance.

Il importe donc qu'à l'avenir les garçons, à l'école primaire, soient efficacement orientés vers les métiers d'hommes.

« Donnez à l'homme, a dit J.-J. Rousseau, un métier qui convienne à son sexe. »

Que peut faire l'école primaire pour orienter les garçons vers les métiers manuels et les y préparer ?

A demander trop on risque de ne rien obtenir.

La loi Ferry de 1882 a introduit à l'école primaire le travail obligatoire du bois et du fer.

Les résultats ont été nuls parce que le temps consacré à ce travail est trop limité.

Peut-on augmenter ce temps ? Cela paraît impossible en raison de la place prépondérante que doivent tenir la culture générale et la culture physique.

Nous sommes donc amenés à demander qu'à l'école primaire le travail manuel soit réduit à la fabrication à la main, en papier ou en carton, d'objets tels que boîtes rectangulaires, cylindriques, ovales, coniques, avec dessin, calcul et géométrie appliqués à cette fabrication.

Nous demandons en outre que le certificat d'études comporte la fabrication rationnelle d'un de ces objets.

Nous croyons ne pas pouvoir exiger davantage de l'école primaire, mais en revanche nous demandons impérieusement que le garçon puisse quitter l'école à douze ans pour entrer à l'atelier de préapprentissage.

Préapprentissage.

L'atelier de préapprentissage, tel que nous le comprenons, existe à Paris, 51 bis, rue des Epinettes.

Il a été fondé par un groupe d'ingénieurs, d'architectes et d'industriels notables.

Il fonctionne depuis onze ans et a donné les meilleurs résultats.

Il est gratuit comme l'école primaire. — Il est spacieux, aéré, approprié à l'enfant qui veut être ouvrier.

Là ni pupitres, ni machines-outils mues mécaniquement ; seulement des établis, des étaux, des forges et des tours pour un travail à la main, le seul qui puisse donner l'habileté de mains.

Le préapprenti n'est plus un écolier, il est déjà un ouvrier ; il porte la cotte et la veste de l'ouvrier ; il est astreint à une discipline rigoureuse, à la propreté, au respect de soi-même et d'autrui, à une régularité parfaite, à sept heures de travail effectif

par jour dont cinq heures de travail manuel et deux heures de dessin, calcul et géométrie.

Comme dans l'atelier patronal les jours de repos sont réduits aux dimanches et aux jours fériés.

Le préapprentissage ne spécialise pas; c'est une culture générale qui a pour but de donner à l'enfant le goût du travail manuel, de l'orienter vers un métier manuel conforme à ses goûts et à ses aptitudes et le mettre en état d'aborder l'atelier : l'habileté de mains, l'habitude de l'ajustage et du tracé.

Au sortir du préapprentissage, il ne lui manque plus, pour devenir un ouvrier complet dans la spécialité choisie, que de la pratique dans un atelier patronal.

L'expérience a prouvé que, pour un garçon de douze ans, la durée de préapprentissage doit être de deux années, que cette durée peut être réduite en raison de l'âge, de la santé et des aptitudes des enfants, mais qu'elle ne pouvait pas être réduite à moins d'une année pour un enfant de treize ans.

La méthode de culture générale manuelle adoptée aux ateliers de préapprentissage des Epinettes est la suivante :

L'enfant passe successivement par le travail du métal en feuille (ferblanterie), par le travail du fer et aussi par le travail du bois.

Aux Epinettes on attache une importance capitale à la ferblanterie qui comporte la fabrication à la main, en fer-blanc d'une multitude d'objets d'usage courant : boîtes de toutes formes, filtres à café, casseroles, burettes à huiles, etc..., etc...

On estime en effet que cette fabrication est particulièrement de nature à donner à l'enfant de douze ans le goût du travail manuel, ainsi que l'habileté et l'habitude de l'ajustage et du *tracé*.

En outre, le fer-blanc étant un métal bon marché, il est possible de faire cadeau à l'enfant de tout ce qu'il fabrique. La famille se trouve ainsi mise au courant du travail journalier de son enfant.

On conçoit aisément qu'un garçon qui a passé deux années par ces différents travaux sous la direction d'ouvriers choisis, n'ayant d'autre but que de former rapidement de bons apprentis, sera en état de se fixer dans un métier en connaissance de cause et apte, dès son entrée à l'atelier patronal, à y rendre des services rémunérés.

On conçoit également que le garçon sera employé à produire et non plus à faire les courses ou le ménage.

On conçoit enfin qu'il devra être un apprenti soucieux de s'élever, et capable de suivre avec fruit des cours de perfectionnement.

Il est probable, il est même certain qu'il existe des méthodes de préparation à l'apprentissage autres que celle pratiquée aux ateliers des Epinettes.

Mais, quelle que soit la méthode adoptée, nous insistons sur la nécessité de ne pas spécialiser l'enfant trop tôt.

L'apprentissage d'un métier ne peut pas commencer utilement avant l'âge de quatorze ans; tel fut l'avis formel du Congrès mixte de l'apprentissage tenu en 1909 à Paris.

La nécessité du préapprentissage, véritable pont entre l'école primaire et l'atelier patronal, est reconnue depuis longtemps en France; malheureusement la mise en pratique fut défectueuse.

Si nos écoles primaires supérieures professionnelles, nos fermes-écoles, nos écoles nationales professionnelles, nos écoles pratiques d'industrie, nos écoles municipales professionnelles, toutes créées en vue de l'éducation primaire professionnelle de la masse des enfants du peuple, s'étaient bornées à faire du préapprentissage, elles auraient été des institutions réellement démocratiques et le problème du recrutement de l'apprenti ouvrier ne se serait pas posé.

Malheureusement, parmi ces écoles, les unes donnent trop d'importance à la culture générale, oubliant le proverbe : « la plume chasse l'outil » et les autres font de l'apprentissage au profit de quelques privilégiés alors que les industriels ont toujours prétendu que l'apprentissage d'un métier ne peut se faire qu'à l'atelier patronal.

Toutes les écoles officielles devront subir des transformations et donner une place importante au préapprentissage.

De son côté l'initiative privée, en particulier les chambres de commerce devront être entraînées par l'État et les municipalités, grâce à de larges subventions, à la fondation de nombreux ateliers de préapprentissage.

A l'occasion du Congrès du génie civil, M. Maurice Bellom, ingénieur en chef au Corps des Mines, a élaboré de main de maître la Charte du préapprentissage. Cette charte devra être votée au plus tôt par le Parlement,

Apprentissage et complément d'apprentissage.

A la sortie de l'atelier de préapprentissage, le garçon aborde l'apprentissage d'une spécialité dans un atelier patronal.

Que lui faut-il pour devenir un ouvrier complet dans cette spécialité ?

Il lui faut d'abord la pratique du métier; cette pratique se fera tout naturellement grâce à une fabrication sans cesse renouvelée.

Il lui faudra en outre suivre des cours de perfectionnement, s'il a le souci de s'élever, de devenir un ouvrier d'élite, un contremaître.

Ces cours existent déjà en grand nombre, fondés et dirigés par les syndicats; néanmoins ils devront être multipliés; à cet effet les corporations réclament la taxe d'apprentissage.

A propos de l'apprentissage plusieurs questions se sont posées :

1° La scolarité obligatoire doit-elle être prolongée jusqu'à l'âge de quatorze ans ?

L'avis général est pour la négative, tout au moins aussi longtemps que les ateliers de préapprentissage n'existeront pas en nombre suffisant.

2° Le contrat d'apprentissage doit-il être rendu obligatoire ?

Sur cette question le plus grand désacord règne dans les corporations.

3° Les cours complémentaires doivent-ils être rendus obligatoires ?

Les corporations sont d'accord pour estimer que les cours de perfectionnement ne seront jamais profitables qu'à une élite; elles repoussent en conséquence l'obligation.

En résumé l'accord des industriels est complet seulement sur les points suivants :

1° Les enfants doivent être efficacement orientés vers les métiers manuels à l'école primaire.

2° Le préapprentissage doit être institué à la fois par l'État, par les Communes, par les Chambres de commerce, par l'initiative privée subventionnée et contrôlée conformément à la Charte du préapprentissage.

3° La taxe d'apprentissage doit être instituée par corporation de façon à permettre à chaque corporation de fonder des cours complémentaires d'apprentissage.

KULA.

Les Procédés pédagogiques.

Les Concours de mots.

Il est nécessaire de récapituler. Cela est vrai de tous les enseignements, plus encore peut-être de celui des langues vivantes. Comme l'indique M. Gourio dans la préface de son dernier livre, « on ne doit pas oublier que la connaissance d'une langue relève davantage de la mémoire que de la raison ». Or, la récapitulation présente toujours un inconvénient : elle risque d'ennuyer les élèves, d'échapper à leur attention. La classe travaille avec plaisir quand elle sent qu'elle avance et il est essentiel, c'est une vérité d'expérience, de donner aux enfants la perception agréable que chaque jour ils font un pas de plus vers la maîtrise complète de la langue étudiée. Mais si l'on revient sur d'anciennes leçons, sur des questions déjà ressassées plusieurs fois, l'attention de l'élève ne se soutient qu'à peine et les efforts du maître deviennent vains.

Il s'agit donc de rendre la revision attrayante. Un des procédés qu'emploient beaucoup de professeurs, en particulier M. Gourio, est celui que l'on appelle communément le « Concours de mots ». Cet exercice scolaire n'est peut-être pas assez connu de quelques jeunes maîtres et j'ai pensé qu'il y aurait intérêt à leur en exposer la méthode. Il est certain, d'ailleurs, que là comme partout, chaque professeur a sa *manière* qui tient à son caractère, à sa tournure d'esprit, au genre d'élèves qu'il a devant lui. Les procédés peuvent donc varier beaucoup. Je me bornerai, par conséquent, à montrer comment, dans mes propres classes de 1re année, à l'École Supérieure Arago, j'ai réglé la mise en pratique des « Word Competitions ».

Quand nous commençons à entrevoir, oserai-je dire à *pres-*

sentir? la fin de l'année scolaire, dans la première quinzaine de juin, j'annonce à mes élèves, non sans quelque solennité, que bientôt commenceront les « Word Competitions ». Quelque mystère plane pour un temps sur cet exercice nouveau dont l'attente les met en éveil. Puis, aux alentours du 15, nous commençons. Je divise la classe en trois équipes d'une dizaine d'élèves chacune (Il va sans dire que le nombre des élèves par équipe variera suivant que la classe a un effectif supérieur ou inférieur à 30). Les élèves de chaque équipe concourent entre eux, à jour fixe, à une semaine d'intervalle. Ce sont les « preliminary matches » — en français sportif : *séries éliminatoires.*

Le jour indiqué, chaque élève se présente muni d'une feuille de papier portant son nom. Il y a inscrit les mots et les expressions qu'il considère comme les plus difficiles, ceux qui, à son avis, ont dû être oubliés par ses camarades, si même ils les ont jamais sus avec précision ; la plus grande liberté lui est d'ailleurs laissée : il a le droit de formuler des *questions* (*Say the rule of the adjective*; — *when do you use* A OR AN? — *Which tense follows a preposition? — Explain the word* « *already* ». — *What is the reverse of rough?* — *Translate* : « j'ai chaud ; quand êtes-vous né? » etc., etc...). Les élèves me remettent leurs feuilles, puis je les fais ranger le long du mur, les plus faibles, par qui je vais commencer, à gauche. M'inspirant des listes de mots et de questions établies par les enfants, je pose une question au premier de la ligne[1]. Je lui dis par exemple : « *Explain* : *laugh!* » S'il me donne une réponse convenable, soit : « *I laugh when I am very merry* », je me déclare satisfait et je cherche quelque autre question sur les feuilles que je tiens en main. Il arrive bientôt que le n° 1 reste muet, je passe donc au second, au troisième ainsi de suite jusqu'au dixième. Si le n° 4 peut répondre, je lui dis, « *move up!* » et il va se placer en tête du peloton avant le n° 1 qui devient n° 2. Il m'arrive aussi parfois de pousser jusqu'au dixième pour obtenir une réponse. Le dixième devient donc premier. Bientôt, un autre lui ravit la

1. La question posée au n° 1 n'est jamais prise bien entendu, dans la liste apportée par cet élève. Il est évident que chaque concurrent est capable, en principe, de répondre à toutes les questions figurant sur sa propre feuille de papier.

place d'honneur et la lutte se poursuit ainsi, ardente, dans un continuel chassé-croisé de concurrents qui s'évincent les uns les autres. Avant peu, l'ordre primitif est tout bouleversé et la ligne à plusieurs reprises se trouve entièrement remaniée. Souvent, un élève brillant occupe la première place pendant un laps de temps assez prolongé et se montre indéracinable, donnant à chaque question une réponse claire et complète, déjouant tous les pièges ou traquenards tendus par ses camarades. Au bout d'une demi-heure environ, j'arrête l'exercice. Un des camarades, désigné pour ce rôle, prend la liste des quatre élèves qui, à ce moment-là, restent en tête. Ces quatre premiers reçoivent une récompense, mais le premier est l'objet d'une distinction particulière. Lui et ses trois compagnons sont déclarés « qualifiés pour les demi-finales ».

Lorsque les trois premières équipes de dix ont terminé leurs épreuves éliminatoires (*preliminary matches*), je fais disputer une épreuve de « repêchage ». Elle est destinée aux élèves qui n'ont pas été classés parmi les quatre premiers de leur série. Elle me permet de « repêcher » quelques bons élèves qui ont été victimes d'une défaillance ou d'une surprise au cours des premières épreuves. Autre avantage, elle me procure un quatrième groupe de quatre élèves qualifiés; il me faut, en effet, un nombre pair d'équipes qualifiées pour les deux demi-finales. J'appelle cette « série de repêchage », « *consolation match* », car il est indispensable, n'est-ce pas? d'employer la terminologie sportive anglaise.

Mes quatre équipes qualifiées pour les demi-finales (*semi-final matches*) luttent donc entre elles deux à deux. Après chacune de ces nouvelles épreuves, je conserve encore le nom des quatre premiers qui, bien entendu, reçoivent aussi quelques menues faveurs scolaires et ces gagnants sont maintenant qualifiés pour la finale (*final match*).

Ce « final match » est un grand jour pour la classe et je ne manque pas d'entourer cette suprême épreuve d'une certaine solennité qui enchante mes jeunes disciples. Les concurrents arrivent en pleine forme; ils me présentent des listes de mots et de questions où je trouve parfois de véritables petits chefs-d'œuvre d'ingéniosité. Certaines propositions constituent des

pièges où les rivaux devront prendre garde de ne pas tomber. La lutte, d'ailleurs, ne cesse pas d'être courtoise et la bonne camaraderie de régner entre tous. Dans une classe d'anglais, il serait déplorable que ne régnât pas l'esprit du « *fair play* ». Les huit « poulains » restés en présence après les éliminations successives donnent donc tout ce qu'ils peuvent en présence d'un auditoire qui recueille avidement chacune de leurs paroles — *intentique ora tenebant* — suit le « *contest* » avec un intérêt passionné et soutenu jusqu'à la fin, marque les points, s'attriste aux défaillances des favoris, s'exalte aux réponses victorieuses et serait prêt à porter sur le pavois le gagnant de la finale si le souci des règlements universitaires n'obligeait le professeur à refréner de tels enthousiasmes. Pourtant le maître donne lui-même le signal des « *three cheers* » classiques en l'honneur de ce gagnant. Il proclame solennellement son nom comme celui du : « Winner of the Word Competition Championship » ; ce brillant vainqueur est le « Champion of the Word Competitions for the school year 19... ». Et, si, possible, une récompense, scolaire ou autre, donne une consécration matérielle à ce triomphe.

Comme je l'indiquais au début de cette note, les « Word Competitions » ne sont point de mon invention. Si j'ai innové en quelque manière, c'est quand je leur ai donné un *caractère sportif* qui amuse beaucoup les élèves, soutient leur intérêt en faisant appel à leur imagination et à cet esprit de *jeu* qui les amène à se passionner pour cette lutte courtoise entre des adversaires dont ils connaissent les forces respectives. La classe entière suit le match, marque les bonnes réponses, enregistre les échecs. Elle revoit donc, comme les concurrents eux-mêmes, les points les plus difficiles des matières étudiées au cours de l'année scolaire. La revision qui s'opère, très active de la part des élèves qui prennent part au match du jour, est suivie et pratiquée aussi par leurs camarades qui ne perdent pas un mot des questions et réponses échangées dans l'arène entre les gladiateurs. Depuis bon nombre d'années, je me sers de ce moyen de récapitulation où se donne libre cours l'initiative des élèves et chaque fois je me félicite du résultat, qui est multiple :

1° Les élèves revoient tout ce qui leur a paru le plus difficile

— et leur expérience, pas plus que leur instinct, ne les trompe — dans le *vocabulaire*, la *grammaire*, les *idiotismes*.

2° L'épreuve elle-même est un remarquable exercice de *conversation* et de *prononciation*.

3° Cet exercice, grâce à son aspect sportif, donne à la classe une animation extraordinaire et contribue à faire prendre goût à l'étude de l'anglais.

4° Au point de vue *éducatif*, l'atmosphère de la classe s'égaie, la bonne humeur se répand : l'esprit de lutte loyale se développe et, par suite, les sentiments de bonne camaraderie s'affirment. Il y a *profit moral* pour tous.

Ch. Veillet-Lavallée.

Questions et Discussions.

Les langues vivantes à l'Ecole normale.

Au moment même où des juges compétents et intègres voudraient voir supprimer nos Écoles normales primaires, d'autres cherchent à les réformer pour qu'elles puissent enfin rendre aux Ecoles élémentaires les services qu'elles leur doivent. Parmi les réformateurs, les uns se disent : « Faut-il enseigner le latin dans les Ecoles normales! » Les autres demandent : « Faut-il rendre l'enseignement des langues vivantes facultatif dans les Écoles normales? »

Ce sont là deux questions qui semblent venir des bouts les plus opposés de l'horizon pédagogique. L'une tend à élargir la culture des élèves-maîtres, l'autre semble viser à une spécialisation de plus en plus étroite. Il est vrai que c'est à l'agriculture qu'on prétend sacrifier les langues vivantes. Et nous savons bien qu'il y a fort à faire pour l'enseignement de l'agriculture dans les Écoles normales. Cet enseignement est confié à des savants qui ne sont pas professeurs. Il serait urgent tout d'abord de le confier à des professeurs moins savants mais pour qui il ne serait pas un accessoire négligeable des hautes fonctions officielles.

Mais ne saurait-on améliorer l'enseignement de l'agriculture sans supprimer ou sans rendre purement facultatif l'enseignement des langues vivantes? Il semble en effet que cet enseignement des langues reste tout à fait indispensable dans les É. N. Évidemment, dans nos petites écoles de campagne, nos maîtres n'auront jamais à enseigner l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Mais depuis quand le maître doit-il se borner à apprendre ce qu'il enseignera un jour? Précisément, les futurs maîtres des É. N., aux examens de Saint-Cloud, du Professorat, de Fontenay

sont périodiquement invités, sous des formes variables, à prouver qu'il faut savoir le plus pour enseigner le moins. C'est là une des vérités éternelles dont vit la pédagogie et qui nous prête ici l'appui de sa respectable vieillesse. Avant de faire des instituteurs, tâchons de faire des hommes. Et dussent-ils ne jamais parler couramment une langue vivante, de l'avoir étudiée, de savoir la lire, d'avoir lu dans le texte quelques auteurs étrangers, cela fera nos élèves plus hommes sans les faire moins instituteurs.

Nous ne parlons pas de l'utilité de connaître une langue étrangère pour mieux pénétrer par comparaison le génie de la langue française. A défaut de latin, que nos élèves sachent au moins l'anglais où l'allemand, ou l'espagnol. Leur autorité morale en sera d'ailleurs accrue d'autant. La situation de l'instituteur exige qu'il soit aussi instruit que ceux qui l'entourent. Les maîtres de nos écoles perdront beaucoup de leur prestige lorsque le voisin devra faire traduire par le notaire ou le curé la lettre venue d'Angleterre et que l'instituteur n'aura pas su lire. Pourquoi permettre à l'élève d'aujourd'hui de ne point apprendre ce qui serait si utile à l'instituteur de demain ?

Mais, dira-t-on s'il faut choisir entre l'enseignement de l'agriculture et celui des langues. Est-il nécessaire de choisir ? Pourquoi ceci tuerait-il cela ? La solution paraît très simple. Trop simple peut-être. Seuls de tous les élèves de leur âge, les normaliens, tels les collégiens de 1848, sont laissés sous la surveillance d'un de leurs camarades. Serait-ce attenter à leur dignité et léser leurs droits que de leur donner un vrai surveillant, comme aux jeunes gens qui préparent dans les lycées l'autre École normale, celle de la rue d'Ulm, ou bien Polytechnique ? Ce régime qui ne serait pas nouveau et qui forma les vieux instituteurs, avait du bon, il l'a prouvé. Au moins ferait-il gagner assez de temps à nos jeunes élèves-maîtres pour leur permettre de mener de front l'étude de l'agriculture et celles des langues vivantes. Nos futurs instituteurs connaîtraient moins les romanciers contemporains, mais ils apprendraient à lire Gœthe ou Dickens dans le texte tout en faisant à l'École normale leurs « *humanités rurales* » ainsi que l'écrivait bien joliment M. Périé dans le *Bulletin de l'Amicale du Loir-et-Cher*.

Le travail manuel à l'École normale.

Au moment où nous manifestions quelque inquiétude à propos de l'enseignement des langues vivantes que certaines propositions semblaient menacer, voici qu'on parle encore de pratiquer d'autres « coupes sombres » dans le programme des Écoles normales. L'expression est de notre collègue A. Mollard qui demandait ici même que les Écoles normales, au lieu de se transformer *en instituts pédagogiques* à tendances surtout professionnelles, s'attachent à donner aux futurs instituteurs un maximum de culture générale. Il faudrait pour cela, lui semble-t-il, rogner sur les heures d'enseignement du dessin et du travail manuel. Il ne refuse pas à ces disciplines toute valeur éducative, mais il craint que leur valeur éducative ne soit pas digne du temps qu'on y doit consacrer.

De coupe sombre en coupe sombre, on peut aller loin dans cette voie et les partisans de la suppression des E. N. n'ont pas à se mettre en frais. Qu'ils attendent l'œuvre des réformateurs, et, de nos écoles, à force de suppressions, il pourrait bien un jour ne plus rester grand'chose.

Mais si demain l'École a une double tâche, former des hommes capables de penser et de sentir en êtres humains et en même temps des hommes adaptés à leur milieu économique, il faut, au nom de la culture générale défendre l'enseignement des langues vivantes, au nom de la spécialisation professionnelle, il faut défendre l'enseignement du dessin et du travail manuel. Nous devons préparer nos élèves-maîtres à tout ce qu'attend d'eux l'École d'après-guerre c'est pourquoi le souci des « humanités » doit à l'École normale marcher de pair avec le souci de cette habileté technique qui les rendra plus aptes à donner l'enseignement qu'on attend d'eux bientôt.

Les Écoles primaires élémentaires tendent à s'adapter au milieu, Sans cesser d'avoir la portée générale qui convient, l'enseignement s'y spécialise de plus en plus. Les Écoles primaires supérieures deviendront bientôt les écoles techniques qu'elles n'auraient jamais dû cesser d'être. Est-ce que pour les futurs instituteurs de ces écoles, qu'elles soient agricoles, indus-

trielles ou même maritimes, un sérieux apprentissage du dessin et du travail manuel n'est pas indispensable? N'en est-il pas de même pour les futurs maîtres de nos écoles primaires supérieures dont la plupart nous viennent en effet tout droit de l'École normale?

Dans les dernières conférences pédagogiques, celles de 1917 et celles de 1918, il était question d'enseignement postscolaire et l'on disait : Il sera professionnel ou il ne sera pas. Les maîtres chargés de cet enseignement pourront-ils, soit à la ville, soit à la campagne, se passer d'une certaine habileté dans le dessin et les travaux manuels? Pour former nos futurs agriculteurs et nos futurs ouvriers, le maître devra être capable de concevoir un projet, de le présenter aux yeux sous forme de croquis, d'en ébaucher ou d'en guider au moins la réalisation. Tout ceci exige de l'intelligence et de la culture, mais aussi certaine éducation des sens et certaine dextérité manuelle qui ne s'acquièrent bien qu'à l'atelier et à la salle de dessin.

D'ailleurs le travail manuel est-il sans influence sur la culture générale? Ce n'est pas le moment d'établir ici une discussion pédagogique sur cette question. Mais, en un temps où les Américains viennent de montrer ce qu'ils valent, il est permis de rappeler que pour leurs pédagogues « les travaux manuels constituent une discipline au même titre que le calcul et les sciences naturelles ». Mieux que cela, ils font du travail manuel le centre de tout leur enseignement primaire pour les enfants de six à quatorze ans. Ils prétendent qu'établir un projet après discussion avec le maître, le réaliser sous sa surveillance en tâchant d'adapter, avec le minimum d'efforts et de dépenses, tous les moyens à une fin prévue, cela forme l'esprit aussi bien que la main. Et c'est pourquoi, dans la préparation professionnelle de leurs instituteurs ils donnent une place d'honneur à ces travaux manuels qu'on voudrait voir supprimer peut-être, qu'on néglige trop souvent en fait et qu'on ravale trop souvent au rang de vulgaires *occupations manuelles*.

La conclusion qui paraît s'imposer pour nous, c'est que loin de fermer l'atelier dans nos Écoles normales, il faudrait l'ouvrir plus souvent. Mais où trouver le temps?

Beaucoup de projets de réformes indiquent que la prolonga-

tion des études normales pendant une quatrième année paraît s'imposer. Ils sont dans le vrai sans doute. Mais en attendant que ces quatre années soient devenues une réalité, n'y aurait-il pas moyen de mieux utiliser les trois années dont nous disposons aujourd'hui? On peut le faire en ne supprimant rien... sauf le temps perdu. Pour nous le meilleur remède serait encore celui que nous indiquions plus haut : un bon surveillant d'internat. Il nous a été indiqué comme la panacée par nombre d'anciens élèves qui se plaignent, comme l'autre, de n'avoir pas assez étudié au temps de leur jeunesse. L'apprentissage de leur liberté individuelle n'y perdrait rien sans doute, car, ainsi que me le disait jadis un vieux maître, c'est en obéissant qu'on forme le mieux sa liberté. Il le disait en latin. Ne pourrait-on introduire ce minimum de latin dans les Écoles normales? Toutes les disciplines s'en trouveraient mieux et l'on pourrait peut-être économiser une quatrième année.

LÉON GAUTHIER,
Directeur de l'E. P. S.,
Beaumont-de-Lomagne (Tarn-et-Garonne).

En Passant...

... dans une classe d'histoire (Écoles primaires supérieures).

Mlle Z... est sympathique, mais elle manque encore d'expérience, et ne me paraît pas avoir assez réfléchi sur la façon de traiter les programmes d'histoire des écoles primaires supérieures. J'ai assisté, en 3e année à une leçon sur l'unité italienne qui aurait pu être faite telle quelle, à des élèves de cours supérieur. Au lieu de faire appel aux notions acquises, après avoir obligé les élèves à une revision préalable, on n'a pas eu le temps de développer les parties importantes, de donner leur individualité aux personnages tels que Cavour, de montrer en quoi l'histoire du « risorgimento » explique certains faits actuels. Le système des programmes concentriques a ses avantages et ses inconvénients. Mais les inconvénients l'emportent sur les avantages si le professeur se croit obligé de répéter dans les classes supérieures tout ce qui a été dit dans les classes inférieures. Comme il ne dispose guère de plus de temps dans les unes que dans les autres, il se condamne à piétiner sur place. Il lui serait cependant aisé de progresser : après s'être assuré que le noyau des connaissances antérieures acquises est solidement fixé dans les mémoires, il peut et il doit élargir son horizon, présenter aux élèves une image plus riche de la réalité historique et susciter leurs réflexions sur l'enchaînement des faits.

... dans une classe de langues vivantes
(Écoles primaires supérieures).

Le procédé La Martinière dans l'enseignement des langues vivantes.

Nous sommes dans une classe de 4e année d'école primaire supérieure comptant 18 élèves. Mlle G... interroge en anglais :

« *Comment s'appellent les habitants de la Belgique... de la Hollande?... Donnez deux règles importantes sur l'adjectif....* »

Chaque élève est munie d'une ardoise; d'un signe, Mlle G... indique les fautes, fait donner la réponse exacte, l'écrit au tableau noir. On corrige, on efface, on reprend oralement. L'exercice dure dix minutes et chaque élève a été interrogée sur toute la leçon.

Mlle G... passe à l'explication de la leçon suivante : « Une conférence avec projections sur la Norvège. » Les livres fermés, elle suggère le sens des mots nouveaux par l'exemple, l'image, un croquis, les écrit au tableau noir, les fait noter un à un sur l'ardoise, puis répéter plusieurs fois de vive voix, en insistant sur une bonne articulation. Lorsque les élèves ouvrent le livre, elles ont la joie de reconnaître ce qu'on vient d'expliquer et de comprendre le texte presque d'emblée.

Voilà qui vaut mieux que les longs exercices purement oraux, toujours tendus et fiévreux, où la maîtresse ne réussit souvent qu'à se fatiguer et à fatiguer son auditoire, où presque seule la tête de classe donne. Ici, tout le monde est occupé à la fois; le mouvement musculaire de l'écriture, la représentation visuelle viennent appuyer et fixer la parole et la représentation auditive, plus floues et plus difficilement saisissables, et, bien que rapides, donnent au travail collectif quelque chose de posé. Les résultats sont de tout point excellents.

On objectera les inconvénients possibles des ardoises et de la craie, le bruit, la poussière... je n'y ai pas pensé pendant ma visite à Mlle G..., et j'ai pourtant compté 42 élèves dans sa classe de seconde année. C'est plutôt la réflexion d'un jeune stagiaire, autrefois entendue, qui m'est remontée en mémoire : « Ces élèves sont tellement tenus en haleine qu'ils n'ont pas le temps de se dissiper. » Il est vrai que Mlle G... sait qu'il ne faut pas abuser des meilleures choses, même du procédé La Martinière, et a d'autres cordes à son arc....

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

La Mutualité scolaire en 1917-1918

(*Extrait du rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique.*)

Par suite de la guerre un grand nombre de sociétés de secours mutuels scolaires se sont trouvées arrêtées dans leur fonctionnement, soit que leurs administrateurs fussent mobilisés, soit qu'ils aient cru devoir en raison des circonstances suspendre momentanément les services statutaires. Il importait de ne pas laisser se prolonger une situation qui menaçait de compromettre l'avenir des mutualités scolaires et portait un sérieux préjudice à leurs membres, en les privant d'une part du secours mutuel en cas de maladie, d'autre part du bénéfice de l'épargne annuelle pour la retraite.

Grâce à une propagande appropriée, à des appels opportuns des Inspecteurs d'Académie, le service mutualiste de l'École a repris dans son ensemble. L'année scolaire 1916-1917 marquera ainsi le point le plus bas de cette période critique où la mutualité scolaire subissant le contre-coup du terrible conflit a dû vivre parfois d'une vie ralentie, mais dont elle sortira victorieuse, ayant surmonté les difficultés de l'heure et ayant même donné maints exemples de généreuse initiative et d'heureuse souplesse.

Il faut reconnaître que l'Union nationale des mutualités scolaires publiques, organe central et fédératif de l'institution, n'est pas étrangère à ce résultat. Elle a fait preuve d'une louable activité qui n'a pas peu contribué à redonner l'élan, à rendre la vitalité, se tenant en continuel contact avec les sociétés, leur fournissant par son Bulletin les éléments d'une documentation précieuse, indispensable à leur action.

PREMIÈRE PARTIE

Le Développement de la Mutualité scolaire.

I. — Le rayonnement territorial de l'œuvre.

Ce qui caractérise les mutualités scolaires dans la forme, c'est que la circonscription de leur action est essentiellement variable, se limi-

tant tantôt au territoire d'une commune, tantôt à celui d'un canton, se resserrant parfois autour d'une école, s'étendant aussi à l'arrondissement ou au département. Il s'ensuit que le nombre des sociétés existantes et même le chiffre de leurs effectifs ne sauraient donner une idée complète du développement de l'institution. Sans doute les 2 200 « petites Cavé » disséminées dans toute la France sont autant de centres de prévoyance, de foyers de solidarité; mais que représentent-elles dans l'ensemble au point de vue du rayonnement territorial de l'œuvre? Dans combien de communes fonctionnent-elles où elles se sont étendues, apportant le cadre de leur organisation, l'aide de leurs services, implantant souvent le germe de la mutualité? Question primordiale qu'il importait d'élucider comme pour jeter un coup de sonde précis dans l'extension réelle de la mutualité scolaire.

Le résultat de notre enquête dans les 80 départements de l'arrière est significatif. Alors que, d'après la statistique dressée en 1908 pour les sociétés de secours mutuels d'adultes, 6 738 communes seulement, soit 18 p. 100, possédaient une société de secours mutuels ouverte à tous les habitants sans condition d'origine ou de profession, la mutualité scolaire actuellement se ramifie d'une façon effective dans 18 061 communes, soit 60 p. 100, et, en tenant compte des pays envahis, on peut évaluer le nombre des communes où elle est organisée à plus de 22 000. Par conséquent, même en supposant que des associations aient été constituées dans la totalité des villes pourvues d'une société de secours mutuels d'adultes, ce n'est pas dans moins de 15 000 communes que l'œuvre fondée par J.-C. Cavé a fait pénétrer la mutualité. Si l'on examine la situation respective de chaque département au point de vue du développement territorial de la mutualité scolaire, on constate que dans 28 départements sur 80, soit dans plus du tiers, la proportion des communes gagnées à l'institution est supérieure à 75 p. 100. Dans 12 départements seulement, l'Aveyron, les Bouches-du-Rhône, le Cher, l'Ille-et-Vilaine, le Jura, la Lozère, la Mayenne, le Morbihan, les Hautes-Pyrénées, le Rhône, le Tarn et la Vaucluse, cette proportion descend au-dessus de 25 p. 100.

La Mutualité scolaire a ainsi fait tache d'huile, en se propageant autour de ses 2 200 centres, et elle englobe maintenant dans le réseau de ses services 60 p. 100 des communes françaises.

II. — Les effectifs scolaires des « petites Cavé ».

Une autre caractéristique des mutualités scolaires, celle-là touchant le fond de l'institution, c'est, selon les besoins du milieu où elles fonctionnent, de conserver leurs membres après la scolarité, soit seulement pendant l'adolescence, soit également pendant l'âge adulte. Les effectifs des « petites Cavé » comprennent donc des éléments de deux sortes, ceux qui sont exclusivement scolaires, ceux qui sont post-scolaires.

A la fin de l'année scolaire 1917-1918. il existait dans les 80 départe-

ments de l'enquête 446 000 écolières ou écoliers mutualistes représentant environ 14 p. 100 de la population scolaire totale (Enseignement primaire public).

Notons tout d'abord, au point de vue de l'effectif général des sociétés, que les 8 départements qui ont été envahis englobaient à la veille de la guerre 202 938 mutualistes scolaires ou postscolaires, sur les 835 000 membres des « petites Cavé », soit environ le *quart*. Les autres départements comptaient ainsi 632 000 participants dont environ 500 000 écolières et écoliers si l'on admet que cet effectif était composé pour un cinquième seulement de sociétaires ayant dépassé l'âge de la scolarité. Le chiffre de 446 000 membres, signalé précédemment comme représentant la population mutualiste d'âge scolaire à la fin de l'année 1917-1918 pour les départements de l'arrière, n'indique donc pas une diminution particulièrement sensible par rapport à l'avant-guerre.

Il y a lieu de remarquer d'autre part, en ce qui concerne la proportion des écoliers faisant partie des « petites Cavé », que le pourcentage indiqué est établi sur l'ensemble de la population inscrite des écoles primaires publiques, y compris les communes où ne s'étend pas la mutualité scolaire. Il ne faudrait donc pas se hâter de conclure que l'œuvre n'atteint que 14 p. 100 des élèves des écoles. En supposant que la population scolaire ait, dans les communes où elle s'est développée, à peu près la même densité que dans celles où elle n'existe pas encore, pour les premières de ces communes la proportion des écoliers mutualistes serait de 23 p. 100.

Les départements où le pourcentage est le plus élevé, où il est supérieur à 25 p. 100 de la population totale des écoles, sont l'Aube, l'Indre-et-Loire, les Landes, l'Oise, la Seine, la Seine-Inférieure, la Seine-et-Oise, l'Yonne.

Dans 31 départements, la proportion descend au-dessus de 10 p. 100 des effectifs scolaires. Ces départements appartiennent soit à des régions où l'instruction est moins développée (Bretagne), soit à des pays de montagne où la difficulté des communications n'est pas favorable au rapprochement social, où la population est ou bien très peu dense ou pauvre (Plateau Central, Pyrénées, Savoie), soit encore à des pays favorisés au contraire par la productivité du sol, où une certaine aisance générale rend moins sensible le besoin de s'assurer pour les risques de l'existence (Centre). Dans quelques endroits, c'est l'extension particulière de la mutualité d'adultes qui ne permet pas à la mutualité scolaire de prendre un plus grand essor, rendant d'ailleurs son action moins nécessaire (Gironde, vallée de la Saône et du Doubs, Rhône, Côte d'Azur).

III. — L'action de la mutualité scolaire après la scolarité.

On sait que les « petites Cavé », par une heureuse adaptation aux conditions locales, ou bien limitent leur action à la période de la scola-

rité ou de l'adolescence là où la mutualité d'adultes organisée, peut, n'étant ni professionnelle ni confessionnelle, recueillir leurs membres, continuer vis-à-vis d'eux l'œuvre de prévoyance commencée sur les bancs de l'École, ou bien, ayant la responsabilité de leur rôle dans les communes où elles sont la seule organisation mutualiste, suivent leurs sociétaires devenus adultes, les conservent dans leurs rangs pour qu'ils ne soient pas privés des avantages du secours mutuel et de l'épargne pour la retraite.

D'après les chiffres qui ont été relevés, les 1 697 mutualités d'écoliers et anciens écoliers comprises dans les départements de l'enquête et fonctionnant régulièrement comprenaient 1 040 sociétés, soit 60 p. 100, admettant leurs membres à continuer leur sociétariat sans limite d'âge et 657 ne les conservant pas au delà de la scolarité ou de l'adolescence. D'autre part sur les 1 040 sociétés prolongeant leur action pendant l'âge adulte, 339, c'est-à-dire le tiers, s'étaient transformées en mutualités d'adultes ou avaient organisé une section d'adultes en vue de l'attribution de secours de maladie en rapport avec l'âge des sociétaires. C'est principalement dans l'Aube, la Côte-d'Or, l'Indre, le Loiret, la Haute-Marne, l'Oise et l'Yonne que les mutualités scolaires, étendant leur rôle, se sont fréquemment élargies en mutualités générales. Dans les départements où la mutualité d'adultes présentait un réseau serré d'organisations, comme dans l'Aude, les Bouches-du Rhône, la Loire-Inférieure, la Nièvre, la Saône-et-Loire, la Seine-Inférieure, la Seine-et-Oise, le Tarn-et-Garonne, la Vendée, la plupart des « petites Cavé » sont restées au contraire les collaboratrices des sociétés d'adultes, arrêtant leur action au moment même où celles-ci pouvaient continuer leur œuvre.

IV. — Coup d'œil général sur le développement de l'institution.

La mutualité scolaire paraît avoir atteint son développement le plus complet dans l'Aube, l'Indre-et-Loire, les Landes, l'Oise, la Seine, la Seine-Inférieure et l'Yonne. C'est par contre dans les départements des Bouches-du-Rhône, d Ille-et-Vilaine, de la Lozère, de la Mayenne, du Morbihan, des Hautes-Pyrénées et du Tarn qu'elle s'est le moins répandue.

Dans la courbe des variations suivies par chaque département, il convient de signaler la progression particulièrement sensible du mouvement dans l'Eure qui enregistre 23 mutualistes scolaires pour 1 000 habitants, alors qu'en 1911 il n'en comptait que 3 pour 1 000. Cette progression a pour contre-partie la dégression qu'on constate dans la Côte-d'Or, dégression qui semble s'être surtout produite parmi la clientèle scolaire faute d'un recrutement suffisamment régulier.

Quelques initiatives spéciales méritent d'être signalées.

C'est d'abord dans l'Aube : à Nogent-sur-Seine la « petite Cavé » affilie sa clientèle féminine à la mutualité maternelle départementale en vue d'assurer aux jeunes mères à chaque naissance une indemnité

de 40 francs augmentée de 10 francs lorsqu'elles allaitent elles-mêmes les nouveau-nés.

A Valence et à Bordeaux, des sociétés exclusivement postscolaires, « Après l'école », « Les Persévérants de l'École laïque », recueillent à dix-huit ans jeunes filles et jeunes gens sortant des « petites Cavé ».

Dans l'Oise, 7 sociétés cantonales accordent aux sociétaires mariées une indemnité d'accouchement de 15 francs.

A Mauléon, on a créé le « pécule du mutualiste », œuvre alimentée avec des ressources extraordinaires et ayant pour but de permettre aux sociétaires peu fortunés et particulièrement doués de continuer leurs études.

Dans le Rhône, en dépit des circonstances, des sociétés nouvelles sont en formation.

Dans la Haute-Savoie, la mutualité scolaire de Thônes paye, moyennant une cotisation annuelle supplémentaire de 25 centimes, une somme de 25 francs au décès des sociétaires. Celle de Saint-Julien peut, à l'aide de son « Trésor d'avenir », entretenir 6 bibliothèques cantonales: elle verse pour ses membres la moitié des droits d'entrée dans les sociétés d'adultes. Partout d'ailleurs la mutualité scolaire est en reprise après un léger fléchissement; la « petite Cavé » d'Annecy doit à son activité un accroissement d'effectifs: plus de 100 adhésions nouvelles ont été faites depuis le début des hostilités.

Dans la Seine-Inférieure, on signale une progression sensible du nombre des écoliers mutualistes : l'affiliation des pupilles de l'École, orphelins de la guerre, n'est pas étrangère à ce mouvement.

A Châtellerault, la « petite Cavé » a fondé une société familiale d'adultes pour continuer l'œuvre de la mutualité scolaire (cotisation annuelle: 12 francs); elle a récemment organisé une « œuvre des enfants à la campagne et à la mer » permettant aux écolières et aux écoliers débiles de faire des cures d'air.

En Seine-et-Marne, à Saint-Mard, le bureau de bienfaisance paye la cotisation à la mutualité scolaire, pour les enfants des familles nombreuses, à partir du troisième enfant affilié à la « petite Cavé ».

A Mâcon et à Marseille, la propagande a porté ses fruits : on inscrit un nombre appréciable de nouveaux adhérents.

Dans des conditions difficiles, les « petites Cavé » ont essayé de tenir en laissant passer l'orage et elles ont merveilleusement tenu. On signale de tous côtés que le ralentissement dû aux multiples causes qui ont été signalées a touché à sa fin, que l'œuvre, avec un nouvel élan, accru encore par l'enthousiasme de la victoire, va reprendre son mouvement d'expansion. L'Union nationale des mutualités scolaires publiques a sonné en quelque sorte l'heure de la reprise, et à son appel les Inspecteurs d'Académie ont déjà fait entendre leur voix pour ranimer les énergies, intensifier l'action. Le soleil de la victoire resplendit sur l'horizon et le moment est proche où l'activité sociale détournée de ses préoccupations humanitaires pour faire face aux

hordes barbares sera rendue à son libre cours. D'ores et déjà on entrevoit que, toutes choses rentrant dans leur ordre régulier, la mutualité scolaire rebondira sur elle-même et regagnera en peu de temps l'avance qu'elle a pu perdre momentanément [1].

DEUXIÈME PARTIE

La Mutualité scolaire et la Guerre.

Les « petites Cavé » se seront montrées et patriotiques et désintéressées pendant la guerre. Filles de l'École, elles ont mis en pratique les vertus enseignées par l'École. Et leur geste spontané, noble ou délicat, a su répondre aux besoins de l'heure, faire plier devant les circonstances un cadre trop rigide, s'élargir sans compter.

I. — Souscription aux emprunts de la défense nationale.

Et d'abord ce fut à la Patrie que les mutualités scolaires voulurent donner la plus belle part de leur désintéressement. Certes les différents emprunts se présentaient pour elles comme un placement avantageux, puisque leurs fonds déposés à la Caisse des Dépôts et Consignations ne bénéficiaient que de l'intérêt de 4,50 p. 100 prévu par la loi du 1er avril 1898. Mais à la vérité — il convient de le proclamer hautement — nulle pensée de calcul n'a dominé leurs décisions : elles ont voulu, en bonnes servantes de la République, faire acte de solidarité nationale, accroître les ressources du pays, affirmer leur foi dans la victoire et cela dans les heures les plus graves.

Le mouvement a été général. Même les « petites Cavé » de village ont tenu à s'inscrire sur le grand livre de la confiance publique, à apporter au Trésor national les économies difficilement amassées pendant le temps de crise. La grande Cavé landaise souscrivit pour un capital de près d'un million et demi. Mais s'il était indispensable que chaque société donnât l'exemple, participât à l'élan de la nation, la sagesse indiquait que les mutualités d'écoliers et d'écolières devaient nécessairement limiter leur apport aux fonds conservés en caisse [2].

1. L'Union nationale des mutualités scolaires publiques a lancé au début de la période scolaire 1918-1919 une brochure de vulgarisation, *Les Institutions de l'École*, travail très précis et particulièrement clair de son secrétaire général, M. Jules Laurent. Le Conseil municipal de Paris a décidé de doter chaque école de la Ville de Paris d'un exemplaire de cette brochure (en vente au siège de l'Union nationale des Mutualités scolaires, 3, rue Récamier, Paris : 1 franc au profit de l'Office central des Mutualités scolaires des régions reconquises). Un tableau synoptique permettant d'embrasser d'un coup d'œil les caractéristiques et les avantages de la Mutualité scolaire complète le travail de M. Jules Laurent.

2. Voir l'appel récent de l'Union nationale des Mutualités scolaires publiques (*Bulletin* de cette fédération du 15 oct. 1918).

Elles eussent agi dans un sens contraire aux intérêts généraux si elles avaient décidé, comme la loi le leur permettait, d'employer en titres des nouveaux emprunts la totalité du solde disponible de leurs « fonds libres » déposés à la Caisse des Dépôts et Consignations. Le marché financier eût été défavorablement impressionné par la réalisation soudaine des valeurs (fonds de l'État, des départements, des communes, etc.) que la Caisse des dépôts et Consignations eût été obligée de vendre pour faire face aux demandes d'espèces des sociétés souscriptrices. Les mutualités scolaires le comprirent et dans la réserve qu'elles ont observée à ce point de vue, en dépit de leur intérêt particulier, on peut apprécier le pur patriotisme de leur participation aux emprunts de la nation.

II. — L'Entr'aide mutualiste et l'Office central des mutualités scolaires des régions envahies ou reconquises.

Leur devoir envers la Patrie accompli, les « petites Cavé » ont largement pensé à venir en aide aux sociétés sœurs des pays envahis. Toutes les mutualités d'écoliers ne formaient-elles pas une seule famille? N'était-il pas juste, conforme à l'esprit et à la tradition de la mutualité, de répartir sur le plus grand nombre possible de têtes la charge du désastre qui pesait sur quelques-unes, de mutualiser en quelque sorte le risque de guerre? Ecolières et écoliers mettraient en réserve pour leurs petits camarades des régions occupées l'épargne que ceux-ci vraisemblablement sous le joug de l'ennemi ne pourraient réaliser pour la retraite. La constitution de leur pension ne se trouverait donc pas interrompue par les années d'occupation et ils ne supporteraient pas jusque dans leur vieillesse le poids de ces années d'esclavage. L'initiative était partie de la Mutualité scolaire d'Alger. Edouard Petit avec la foi qui l'animait, qui savait créer l'enthousiasme, faire surgir les concours, s'en était fait l'ardent vulgarisateur dans toute la France à la veille même de sa mort — dernier geste social d'un grand apôtre de l'humanité — et avait réussi à en faire sous le vocable « L'Entr'aide mutualiste » une œuvre générale de commune fraternité.

Sur les 1 700 « petites Cavé » de l'arrière 1 100, soit 65 p. 100, ont pris l'engagement de participer à l'Entr'aide mutualiste qui restera essentiellement l'œuvre de guerre de la Mutualité scolaire; leur souscription dépasse 300 000 francs; sur cette somme 175 000 francs ont été effectivement versés.

L' « Office central des mutualités scolaires des régions envahies ou reconquises » créé en 1917 pour compléter l'Entr'aide mutualiste, remplacer auprès des mutualistes scolaires originaires des pays occupés et réfugiés à l'arrière la « petite Cavé » dont ils se trouvaient momentanément séparés, a pris à sa charge les cotisations-maladie d'un certain nombre d'écoliers, payé les indemnités journalières qui lui ont été demandées.

III. — La Mutualité scolaire et les pupilles de l'École publique orphelins de la guerre.

Écolières et écoliers mutualistes, ayant tendu une main secourable à leurs infortunés petits camarades des régions envahies, se tournèrent vers certains de leurs compagnons d'étude qui s'offraient à leur pitié. Il s'agissait des enfants que la guerre avait frappés au cœur en leur enlevant avec l'affection et la protection paternelle les moyens d'existence; l'École publique les avait adoptés, la reconnaissance de la Patrie en avait fait les pupilles de la nation.

Au moment où l'enfance orpheline se trouvait atteinte dans le milieu familial, ne convenait-il pas de l'accueillir dans la grande famille mutualiste ? Serait-elle tenue, faute de ressources, à l'écart de l'enfance plus favorisée ? Les « petites Cavé » ne le pensèrent pas.

Déjà les œuvres départementales des pupilles de l'École publique avaient, suivant l'initiative prise dans le département de la Seine-Inférieure par M. Doliveux, inspecteur d'Académie, décidé de faciliter l'affiliation aux mutualités scolaires des jeunes orphelins, en supportant partie de la cotisation statutaire.

A l'instigation de son président, M. Tailliart, la mutualité scolaire du département d'Alger résolut d'admettre avec une cotisation de moitié, soit de 2 fr. 60 par an, les pupilles de l'École publique. Elle couvrit l'autre partie de la cotisation d'une part avec la subvention de 1 franc que s'engageait à verser l'œuvre départementale des pupilles, d'autre part à l'aide de ressources créées à cet effet.

Le mouvement s'est développé. Nombreuses sont les « petites Cavé » qui, gagnées par le geste parti du Midi et proposé en exemple par l'Union nationale des mutualités scolaires ont accueilli les orphelins de la guerre, pupilles de l'École publique, en s'imposant la charge d'une quote-part de leur cotisation. Actuellement 133 sociétés se sont engagées dans cette voie. D'autres ont mis la question à l'étude et sont sur le point de suivre. Dans l'Indre-et-Loire, le Rhône, la Seine-Inférieure, presque toutes les mutualités scolaires ont adhéré à cette forme nouvelle de l'entr'aide sociale.

IV. — Initiatives particulières.

A côté des œuvres où la majorité des « petites Cavé » se sont rencontrées dans leur élan généreux, il convient de citer comme une poignée de manifestations touchantes d'ingénieuse bonté les initiatives qui çà et là contribuèrent à marquer l'action bienfaisante de la mutualité scolaire pendant la guerre.

Dans l'Aube, à Nogent-sur-Seine, une indemnité journalière de 0 fr. 50 a été payée aux sociétaires mobilisés pendant leur séjour dans les hôpitaux pour blessure ou maladie.

Dans l'Aude, la mutualité scolaire de Castelnaudary a pris à sa

charge la cotisation-retraite des sociétaires mobilisés; des secours ont été envoyés par elle aux camarades prisonniers ou blessés.

A Saint-Flour, les membres de la « petite Cavé » blessés et ayant droit à une permission de convalescence reçurent 35 francs à leur sortie de la formation sanitaire.

Dans les Côtes-du-Nord, les mutualistes scolaires de Lannion ont fait parvenir 20 francs aux sociétaires blessés, ceux de Guingamp remirent un secours de 40 francs aux parents des camarades morts pour la France.

Dans l'Eure-et-Loir, il a été envoyé par les mutualités d'école des paquets de linge, de denrées, aux prisonniers de guerre; 30 francs ont été alloués aux mutualistes blessés.

La mutualité scolaire de Blaye a envoyé 5 francs chaque année aux sociétaires mobilisés.

A Mauléon, la « petite Cavé » a constitué le capital nécessaire pour payer la cotisation des orphelins de la guerre du canton jusqu'à l'âge de seize ans.

Dans le Rhône, la mutualité scolaire de La Guillotière, à Lyon, a servi aux réfugiés les indemnités journalières de maladie.

Un peu partout les mutualistes scolaires, fils ou filles de mobilisés, ont été dispensés du versement de la cotisation statutaire.

CONCLUSION

La Mutualité scolaire sort de la guerre sans doute la tête haute et le cœur satisfait, s'étant dépensée au delà de son devoir, mais on ne saurait se dissimuler qu'elle est atteinte dans ses membres et dans ses ressources.

Pour elle la tâche de demain s'annonce donc comme devant être avant tout une reconstitution de ses forces épuisées; d'abord un regroupement de ses membres épars et leur renforcement par de fraîches générations, ensuite une administration sévère dominée par une pensée de prudente économie.

Dès qu'elle se sera ressaisie, la Mutualité scolaire pourra reprendre la route où elle s'acheminait vers un idéal de perfectionnement quand la guerre a éclaté. Deux préoccupations solliciteront principalement son activité.

Sur le terrain de la maladie, elle s'orientera de plus en plus vers la méthode préventive, en s'organisant pour la fondation de colonies de cure d'air. Sur le terrain de la retraite, la Mutualité scolaire devra songer à assurer son lendemain.

LÉON ROBELIN,
Membre du Conseil supérieur de la Mutualité.

Le personnel enseignant sous la domination allemande.

Nous croyons intéressant de publier ces extraits d'une lettre d'une institutrice des Ardennes de la promotion qui sortait de l'École normale en 1914.

Cette lettre est d'abord un témoignage de la barbarie allemande, et à ce titre, elle touchera de pitié pour la victime et d'indignation contre les bourreaux, les jeunes professeurs et les jeunes institutrices qu'un destin plus heureux a préservées de pareilles misères. Mais elle prouve aussi la valeur de l'éducation morale donnée dans nos Écoles normales, puisque ce sont les enseignements reçus et les souvenirs de la vie de l'école qui ont soutenu cette jeune fille durant ses pires épreuves, et ont inspiré à ses anciennes compagnes des moyens si délicats de l'aider.

« Je ne puis encore penser sans tristesse aux tragiques événements de 1914, à cet horrible vent de guerre qui dispersa professeurs et élèves pour un temps si long. Nous pourrons peut-être, mes compagnes et moi, vous narrer dans les détails la misérable vie que nous avons dû mener, en butte aux vexations et aux mauvais traitements de nos ennemis. Ces tristes jours sont finis! Il m'est impossible de traduire l'émotion et la joie délirante de tous quand les premiers Français sont entrés à Givet pour nous délivrer. Avec quelle allégresse nous avons arboré les drapeaux jusqu'alors cachés! Comme nous avons chanté *la Marseillaise* avec cœur, en conduisant nos petits élèves au-devant de nos troupes!

« Pour nous, la domination allemande fut d'autant plus pénible que nous ne pouvions tenir nos classes régulièrement; nous devions, maîtresses et élèves, rester à la disposition des autorités et sacrifier l'enseignement à leurs caprices. Malgré nos efforts, la génération qui grandit aura bien perdu intellectuellement et moralement.

« J'avais fini ma troisième année en 1914; en février 1915, je fus déléguée par M. l'Inspecteur primaire de Mézières à Rancennes, pour remplacer un prisonnier; au 1er octobre 1916, je fus appelée au cours supérieur d'une école de Givet; mais en décembre je contractai une bronchite dont je fus à peine remise en avril 1917. Dans le même temps, les écoles étaient licenciées à Givet à cause du froid et du manque de combustible; mes collègues valides étaient occupées à soigner les vieillards de l'Hôtel-Dieu de Saint-Quentin ramenés par les Allemands dans notre hôpital. Pendant l'été, à partir du 21 mai, les classes furent reprises; comme j'étais encore fragile, je multipliai les démarches pour être rapatriée; je souhaitais revenir en France libre et solliciter un poste dans le Midi. Je n'aboutis à rien. En 1918, Givet fut compris dans la zone d'étapes allemande et les réquisitions de jeunes gens et de jeunes filles commencèrent. En février, comme institutrice et de plus malade, je refusai d'aller

réparer les prairies de la Meuse abîmées par les sangliers. L'Ortskommandant de Givet se vengea et, en représailles de ce refus, m'envoya le 21 mai à 100 kilomètres de mon pays, à Faissault, sur la route de Rethel, pour y faire des travaux de culture, avec des centaines d'autres jeunes filles de tout âge et de toutes conditions. J'ai passé cinq mois à faner, à moissonner, à biner les pommes de terre, à sarcler les betteraves, à répandre le fumier, à nettoyer les granges....

« Oh! madame la directrice, j'oublierais encore peut-être la méchanceté de ces barbares, quand ils nous menaient comme un troupeau, nous abandonnaient la nuit à Wassigny sur des lits de copeaux, sans feu et sans lumière; quand ils nous faisaient parcourir 14 kilomètres à pied, sous une pluie torrentielle, alors que nous étions rompues de faim et de fatigue. Mais pourrais-je jamais oublier qu'ils nous traitaient en bêtes de somme. Si quelqu'une s'avisait de ne pas travailler à leur idée ou de se révolter, c'était l'amende, ou la prison, ou les coups. Surtout, oh! surtout, comment penser sans douleur à la promiscuité dans laquelle je dus vivre! Ce fut pour moi un tourment d'être obligée de travailler pour nos ennemis, en compagnie de filles déjà perdues, si ignorantes, si grossières, qui n'obéissaient qu'aux plus basses pensées. Quel serrement de cœur chaque matin, quand il fallait me retourner côte à côte avec des femmes sans honneur, les voir, les entendre! Je profitais avec grande hâte de la demi-heure de pause qui nous était octroyée dans notre dure journée, pour lire quelques lignes qui relevaient ma pensée et ranimaient mon âme.

« Dans ma détresse, j'eus l'immense consolation de retrouver à Faissault comme directrice d'école Mlle Eugénie M., de Sedan et dans un village voisin ma compagne Marguerite B. Je ne puis dire le bien que leurs bonnes paroles ont fait à mon cœur endolori. Mon amie Édith P. réussissait à m'écrire régulièrement, à m'envoyer des livres précieux; cette correspondance m'aidait à supporter mon isolement, car j'étais presque entièrement privée de nouvelles de ma famille. Mlle M. et Marguerite B. venaient me voir le dimanche; nous versions des larmes ensemble sur les malheurs de la France et le sort cruel des Ardennais. Mlle M. nous parlait de l'école de Charleville avec tant d'animation, elle en avait gardé un souvenir si pur et si profond qu'à l'entendre, Marguerite et moi nous croyions être dans notre grande salle d'études, écoutant pieusement une conférence du lundi. Quand j'avais le bonheur de voir Édith P., nous ne cessions de parler de nos bonnes années d'école normale, de nos cours, de nos fêtes, de nos séances de musique, de tout ce qui faisait notre vie commune! Cela me faisait tant de bien!

« Je dus rester à Faissault jusqu'au 15 octobre; depuis le mois d'août je souffrais de la dyssenterie; M. l'Inspecteur de Mézières et ma directrice de Givet ne cessaient de me réclamer aux autorités allemandes. Elles furent impitoyables. Quand j'eus enfin repris mon

poste, pour me mettre à l'abri d'une nouvelle réquisition, ma bonne Directrice me confia sa classe....

« Ma pauvre histoire est terminée. Le souvenir de l'École normale m'a aidée efficacement à subir mon épreuve ; j'y ai puisé courage et résignation ; j'ai tenu mon âme élevée au-dessus des misères ; j'ai pu moi aussi consoler d'autres jeunes filles malheureuses. Je cessais de me plaindre en pensant que vous m'auriez donné en exemple ceux qui mouraient bravement pour la patrie. Je voudrais maintenant retrouver la santé pour me dévouer dans une petite école de village....

« Lucienne S.,
« Institutrice à Givet. »

Nous avons recopié textuellement cette lettre d'un accent si sincère. On ne parlera jamais trop des souffrances et des vertus de ces bonnes Françaises des pays envahis, qui ont manifesté aux yeux de nos ennemis que toute leur force matérielle se brisait devant la dignité des âmes.

B. Maucourant,
Ancienne directrice
de l'École normale des Ardennes.

A travers les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

The school review, décembre 1917. — *Les Universités des États-Unis organisent leur coopération avec les universités de l'Amérique latine.* — Un résultat inévitable de la guerre mondiale sera le rapprochement de l'Amérique du Nord et de celle du Sud. Dès le début de 1917, un comité de professeurs des États-Unis s'est adressé à 59 universités du Nord et à 20 universités de l'Amérique méridionale à l'effet d'instituer des rapports méthodiques et efficaces les unes avec les autres. Malgré l'état de guerre, 7 universités des États-Unis et 4 de l'Amérique du Sud sont prêtes à commencer, dès l'année 1917, une coopération assidue.

❦

Le système Gary à New-York. — Extrait des commentaires d'un inspecteur d'écoles du Bronx sur l'application du système Gary, pour lequel il professait tout d'abord quelque scepticisme. « Depuis bientôt deux ans je m'emploie à réorganiser quelques écoles de mon district suivant le système Gary et voici les résultats : Tout d'abord la moitié de mes écoliers, au nombre de 30 000 sont soumis à ce système.

« Les familles sont tellement satisfaites de la transformation des écoles ordinaires en école Gary, que je reçois quantité de lettres me demandant d'amplifier le nombre des écoles transformées.

« Grâce à la duplication de 11 écoles, 13 079 enfants recevant jadis 4 heures d'enseignement par jour en reçoivent maintenant de cinq heures vingt à six heures vingt minutes.

« Le total des frais s'est élevé à 368 373 dollars 60 alors que les dépenses exigées par l'ancien régime « d'une place par élève » auraient atteint 1 733 472 dollars, sans obtenir d'amélioration dans le matériel d'enseignement.

« A la suite d'épreuves de même force instituées dans les écoles des deux systèmes, le pourcentage moyen a été de deux et demi plus élevé dans les écoles doubles que dans les écoles ordinaires. »

❦

Mars 1918. *Le travail d'observation dans les écoles secondaires.* — Cette traduction littérale du titre de l'article américain exige quelques

éclaircissements. Comme l'indique Mr. C. O. Davis, de l'Université de Michigan, il est admis, depuis des générations, que, pour l'enseignement primaire, des écoles normales nombreuses ont donné aux futurs maîtres une préparation professionnelle généralement approuvée et appréciée. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, cette préparation est non seulement méprisée mais combattue. Il est entendu qu'on « naît professeur », et qu'il est même funeste de chercher à le devenir.

Et cependant peu à peu, le besoin d'une sorte d'initiation aux procédés d'enseignement s'impose. Comme premier stade Mr. D. demande que les portes des lycées et collèges s'ouvrent largement aux futurs professeurs, pour permettre à ces derniers encore étudiants dans les universités, d'observer la manière de faire des professeurs en exercice les plus réputés. Et il donne toute une série de suggestions sur la méthode à suivre pour rendre des plus fructueux ce premier contact.

❦

Octobre 1918. *L'éducation libérale sans latin.* — « Les sombres réalités de la guerre, ont montré aux Américains combien leurs humanités manquaient de profondeur, de sincérité, et surtout de réalité. » C'est ainsi que débute le discours de Mr. D. Snedden de Columbia University, lors d'un débat devant la Société américaine d'extension universitaire à Philadelphie. « Les gens les plus éclairés des États-Unis, continua-t-il, ne sont pas du tout préparés au rôle mondial et accablant à eux réservé par le XXe siècle. Combien d'entre eux savent se servir d'un idiome étranger avec quelque précision ou efficacité ? Où trouverons-nous nos truchements vis-à-vis des Japonais, des Russes, des Chinois, des Brésiliens, et même des Français, que nous connaissons si imparfaitement ? Et cependant ce ne sont ni les universités ni les étudiants qui manquent aux États-Unis ! mais qu'enseignent celles-là à ceux-ci ? Les yeux au ciel et l'esprit fermé aux réalités présentes et futures, elles ne cessent de tenir les pensées et les aspirations de leurs disciples tendues vers les gloires défuntes de la Grèce et de Rome, demeurées pour elles l'unique modèle des manifestations nobles et élevées de l'âme et de l'esprit. Depuis des générations le latin et le grec unis aux mathématiques, de leurs mains de mortes, tiennent en laisse et souvent paralysent les élans de notre jeunesse, lui interdisant ainsi des créations dignes du Nouveau Monde et de ses ressources. Le bon sens public se rend si bien compte du danger des études grecques et latines que celles-ci ont dû être protégées contre leur délaissement fatal par des mesures artificielles et de vexante injustice. Ces mesures retardent, fâcheusement pour les intérêts nationaux, l'accomplissement d'un inévitable destin. L'éducation peut, en effet, être très large très libérale, sans latin ni grec. Elle doit comprendre une étude approfondie de l'anglais, en passe de devenir, de façon sûre et continue, langue universelle. Après la langue et la littérature anglaises doivent se placer les sciences sociales, représentées non par de vagues théories, mais définies par des données précises nécessaires au bon

citoyen d'une patrie et de l'humanité. Viennent ensuite les sciences physiques et naturelles, les arts — musique et dessin — une langue moderne connue à fond permettant l'appréciation de l'idéal et des richesses intellectuelles d'un peuple étranger.

A la suite de la discussion, un ordre du jour fut voté demandant que le latin ne soit plus exigé pour l'entrée aux cours préparatoires à l'Université, ni pour aucun diplôme de bachelier.

❦

EDUCATIONAL REVIEW, mars 1918, *Universités ouvrières.* — Le docteur E. Philips, de l'Université de Denver, donne quelques exemples des questions traitées dans des sortes de clubs d'ouvriers organisés par des psychologues et appelés ici « Universités ouvrières ».

Valeur et danger des émotions. — Les illusions et leur importance dans la vie. — Qu'avez-vous appris d'utile pour autrui et pour vous dans la journée qui va se terminer ? — Quel est votre plus grand défaut intellectuel ?

L'étude de ces diverses questions vaut plus surtout, insiste le docteur Ph., par l'effort intellectuel, et l'habitude de la réflexion ainsi développée que par le nombre des connaissances acquises et des découvertes enregistrées.

A. GRICOURT.

Pays de langue espagnole.

Espagne. BOLETÍN ESCOLAR, juin-décembre 1918. — *Le traitement des instituteurs.* — En 1918, les traitements restent ceux qu'avait fixés la loi de 1857. L'Assemblée nationale des instituteurs, tenue à Madrid à Pâques, établit l'échelle des traitements qui sera soumise aux autorités : minimum 1 500, maximum 5 000. En juin, l'occasion semble propice pour obtenir l'augmentation désirée. A ce moment, en effet, le gouvernement élaborait, sous le nom de *Loi des Bases*, un statuf des fonctionnaires, par lequel les employés des divers ministères étaient rangés en catégories, ce qui hiérarchisait et améliorait notablement la plupart des traitements.

La presse scolaire espagnole, notamment le BOLETÍN, fit alors une campagne ardente pour que le corps des instituteurs fût compris dans la hiérarchie générale des fonctionnaires. Mais après discussion, le gouvernement restreignit l'application de la *Loi des Bases* aux fonctionnaires employés dans les ministères et établit une différence entre les corps administratifs et les corps « facultatifs », régis par leurs règles propres.

Pour donner néanmoins satisfaction au corps enseignant primaire, le ministre de l'Instruction publique, Sr Alba adopta l'échelle proposée par l'Assemblée de Pâques et entreprit de la faire admettre par

ses collègues du Conseil des ministres. Il ne put vaincre l'opposition de son collègue des finances et donna sa démission, ainsi que le directeur de l'Enseignement, Sr Gascon y Marin. Le ministre de la Justice, comte Romanones, ayant pris la succession du Sr Alba fut plus heureux. Le 19 octobre, quelques jours après son arrivée à l'Instruction publique, il faisait approuver par le gouvernement l'« échelle de Pâques », avec quelques modifications transitoires.

Provisoirement, le traitement de 1 250 francs est conservé pour les maîtres dont les titres ne permettent pas la titularisation définitive. A part cette restriction, les chiffres extrêmes de traitement sont ceux qu'avait fixés le Congrès : 1 500 à 5 000. Les instituteurs y sont répartis de la manière suivante : 50 en 1re classe; 100 en 2e, 150 en 3e, 300 en 4e, 600 en 5e, 1 500 en 7e, 3 000 en 8e, 9 000 en 9e, le reste à 1 250 francs dans la classe provisoire. Le progrès réalisé est important. Par suite de la nouvelle classification, 70 maîtres, par exemple, passent, de 3 500 à 4 500 francs, 500 de 1 500 à 2 500, 5 600 passent de 1 100 à 1 500 francs, etc. (Les instituteurs et institutrices d'Espagne sont au nombre de 27 500.)

Les mois de novembre et décembre sont occupés par les travaux de reclassement, pour le passage d'une série ancienne à une série nouvelle d'après la situation de chaque maître dans le tableau général d'avancement. Ces travaux se continuent sous les deux nouveaux ministres qui se succèdent à l'instruction publique après le départ du comte Romanones, Sres Burell, puis Salvatella. Rappelons que le mois de mars de cette année avait vu passer trois ministres de l'Instruction publique.

❦

Chili. Revista de Educación nacional, 1er mai 1918. — *Les illettrés dans le monde* . — L'auteur de *Eseñanza cultural de idiomas extranjeros*, D. Julio Saavedra Molina, soumet à un examen critique les chiffres donnés par les statistiques nationales de chaque état, relatifs aux illettrés. Il remarque qu'on cite très souvent côte à côte des indications de valeur très diverse, tirées de recensements anciens et nouveaux, de pourcentages pris sur l'ensemble ou sur une partie seulement de la population.... Reprenant et discutant chacune des données connues pour les principaux pays du monde, il établit la classification suivante.

Moins de	1 p. 100	d'illettrés :	Allemagne, Danemark, Suisse, Suède.
—	1 à 3	—	Iles Britanniques, Nouvelle-Zélande, Hollande.
—	3 à 6	—	Australie, États-Unis, Le Cap.
—	6 à 10	—	France, Ceylan (Européens).
—	10 à 15	—	Canada.
—	15 à 20	—	Belgique, Algérie (Européens?).
—	20 à 30	—	Autriche-Hongrie, Italie, Argentine.
—	30 à 40	—	Uruguay.
—	40 à 50	—	Pologne, Grèce, Chili, Cuba, Philippines.

Moins de 1 p. 100 d'illettrés :		Allemagne, Danemark, Suisse, Suède.
— 50 à 60	—	Espagne, Equateur, Paraguay, Costa-Rica, Brésil.
— 60 à 70	—	Roumanie, Bulgarie, Portugal, Porto-Rico, Panama, Pérou, Bolivie.
Plus de 70	—	Russie et possessions (sans la Finlande). Serbie, Mexique, Guatemala, Venezuela.

Pour la France, par exemple, le chiffre est établi d'après le recensement de 1906 (14 p. 100) donnant le pourcentage dans l'ensemble de la population (non compris les enfants au-dessous de dix années), et modifié selon les chiffres plus récents donnés par les statistiques des mariages et des conscrits. Néanmoins il est surprenant que la France soit placée après les États-Unis.

❦

Costa Rica. Rapport a la Chambre des Députés, année 1918. — *Les leçons de la guerre mondiale*. — Nul ne peut, dit le ministre de l'Instruction publique, déterminer actuellement les répercussions variées de la grande guerre. Mais une leçon s'en dégage dès maintenant : c'est la puissance du patriotisme. Les écoles de Costa-Rica se sont préoccupées en conséquence de donner plus que par le passé une signification nationale à tous les enseignements. On s'est efforcé de faire mieux connaître aux enfants les aspects géographiques, historiques et économiques de leurs pays. On leur a montré aussi que dans toutes les circonstances difficiles, la patrie a été sauvée par le courage et le patriotisme de ses enfants.

❦

Argentine. El Monitor de la Educación común, 30 septembre 1918. — *Constructions scolaires dans la capitale fédérale*. — Devant l'accroissement annuel formidable de la population scolaire, l'administration de Buenos-Ayres avait employé jusqu'ici des moyens de fortune, installant la plupart de ses écoles nouvelles dans des maisons de rapport : sur 327 édifices scolaires, 108 seulement sont propriété publique, 219 propriété privée. Comme on le pense, les écoles logées dans des bâtiments de la dernière catégorie sont fort mal installées.

Un grand effort va être fait pour doter la capitale d'écoles salubres et bien agencées ; le plan de construction prévoit la création d'autant d'édifices nouveaux qu'il sera nécessaire pour loger toutes les écoles dans des constructions appropriées spécialement à cet usage.

Entreprise tardive, elle se heurte à de grandes difficultés : le prix élevé du terrain, l'exiguïté des parcelles disponibles, l'immensité de la surface bâtie à Buenos-Ayres imposant la nécessité de multiplier les écoles pour éviter aux enfants de trop longs trajets.

Le terrain acheté sera de surface uniforme : 25 mètres sur 60 ; chaque édifice servira à deux écoles de demi-temps chacune ; les écoles seront de deux types, les unes complètes à 500 places, les

autres inachevées (mais de même plan) pour 250 places. On prévoit la construction de 123 édifices, avec une dépense de 13 millions de francs pour achat de terrain et 44 millions pour la construction et l'aménagement. Il y aura place pour 110 000 élèves.

⚜

Uruguay. La Educación, Montevideo, 10 août 1918. — *Campagne contre ville.* — Le gouvernement a remanié les vacances scolaires, supprimant celles de juillet (hiver austral) et fixant l'année scolaire du 1er mars au 15 décembre. La modification s'est faite après enquête auprès du personnel, et les instituteurs de campagne ont obtenu, contrairement au vœu de leurs collègues de la capitale, le groupement de toutes les vacances dans la saison d'été.

C'est un effet de l'attraction de la capitale, plus marquée encore dans les pays neufs que dans nos vieux pays. Les maîtres des campagnes ont voulu expressément prolonger le plus possible leur séjour dans la capitale, malgré les inconvénients de la saison d'été pour un tel séjour. Mais ceux de la capitale protestent contre la suppression du repos en cours d'année.

⚜

Educación y Cultura, Montevideo, 25 août 1918. — *Encore la question des vacances.* — La même revue (qui dans l'intervalle a changé de titre et d'aspect) expose le point de vue du maître de campagne rural : les vacances longues en hiver permettent aux propriétaires ruraux d'employer leurs enfants dans les travaux de battage, qui commencent en décembre et occupent une partie de l'hiver. Les écoles se vidaient en décembre. Il vaut donc mieux placer à cette époque les anciennes vacances de juillet.

⚜

Acción femenina, avril 1918. — *Conquête féminine.* — Dans l'intéressante revue fondée par la jeune association de Montevideo (Conseil national des femmes de l'Uruguay, 30 septembre 1916), on note les derniers succès féminins remportés sur les bords du Rio de La Plata : Mlle Luisa Federici, déjà « comptable publique et expert en marchandises », vient de terminer ses études et obtenir le titre de Consul; elle est vraisemblablement la première, parmi les femmes, qui ait été admise à une situation responsable dans la Carrière.

⚜

Rodó, 31 juillet 1918. — *Réorganisation de l'autorité scolaire supérieure.* — Le Conseil supérieur de l'Uruguay vient d'être réorganisé : un instituteur en fait désormais partie, il est nommé par le gouvernement. L'association des instituteurs a présenté au choix du gouvernement deux de ses membres, et le Ministre a désigné par le Conseil supérieur le candidat présenté, par ses pairs, en première ligne : conciliation des deux thèses qui avaient été fort discutées, désignation d'office ou élection.

Henri Goy.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'enseignement primaire.*)

Traité de Logique, par E. Goblot. 1 vol. in-8, 8 francs, A. Colin, **éditeur.**

Ce livre était composé dès le mois de juillet 1914 et la guerre seule en a retardé la publication.

Il ne faut y chercher rien qui ressemble à cette Logistique moderne qui essaie de reconnaître et de classer les diverses sortes d'opérations constructives usitées dans le raisonnement mathématique. On n'y trouvera point davantage une Algèbre de la Logique. Non que l'auteur en conteste l'utilité, mais ces travaux, dit-il, ont créé à côté de la Logique déductive et de la Logique inductive déjà si extérieures et comme étrangères l'une à l'autre, une sorte de Logique nouvelle qui apparaît comme un troisième courant. Or ce qu'il se propose avant tout c'est de découvrir ce qui fait l'unité foncière de la méthode des mathématiques et de la méthode des autres Sciences.

I. Ce qui empêche de découvrir cette unité, c'est que l'on confond trop volontiers le syllogisme avec la démonstration mathématique. Or le syllogisme va du même au même, cette logique de l'identité ou de l'implication aboutit donc forcément au verbalisme et au formalisme. Mais en réalité, le syllogisme n'est qu'un instrument de contrôle permettant de rattacher par un lien nécessaire une assertion nouvelle aux assertions déjà établies. Cette assertion nouvelle, lorsque le mathématicien veut la découvrir, il ne la cherche point par analyse mais par synthèse : loin d'aller du général au particulier, il va du spécial au général. Son œuvre est donc avant tout une œuvre de construction et M. Goblot montre avec une pénétration tout à fait remarquable comment les constructions des figures ne sont que le symbole de cette construction *a priori* qui est l'œuvre féconde de la pensée.

II. De son côté l'induction est l'art d'interroger la nature. L'hypothèse est la question qu'on lui pose : la nature n'y répond jamais que par non et ainsi la vérification n'est jamais absolue, mais lorsque la

nature n'a jamais dit non dans des cas multiples et divers, son silence peut équivaloir pratiquement à un acquiescement. La recherche expérimentale nous permet ainsi de chercher à tâtons des relations constantes entre les faits, car ce qu'elle découvre, ce ne sont pas des causes dont nous induisons des lois, ce sont des lois dont nous déduisons des causes. Et de même que la démonstration mathématique ne consiste pas à faire voir que ceci est cela, mais comment ceci résulte de cela, — de même qu'elle est une logique de la détermination, — de même l'induction a pour principe le déterminisme, c'est-à-dire la conviction que l'ordre de la nature est constant et universel. La notion de finalité que M. Lachelier a cru devoir invoquer pour fonder notre confiance en cet ordre n'apporte, selon M. Goblot, aucune clarté au problème du fondement de l'induction. Comme tout rapport de finalité suppose au moins que le moyen est cause de la fin, c'est la nécessité des lois naturelles qui sert de fondement à la finalité et à l'interprétation finaliste. En réalité ce principe du déterminisme est indémontrable, aussi bien d'ailleurs que celui de contradiction. Mais renoncer au principe de contradiction c'est renoncer à toute pensée; renoncer au principe du déterminisme c'est renoncer à toute pensée se rapportant à des objets donnés dans l'expérience.

III. Ce n'est point d'ailleurs que M. Goblot veuille exclure de la science la notion de finalité. Cette finalité apparaît comme indispensable au moins dans le domaine des fonctions. Une propriété d'un tissu vivant est dite fonction quand elle est la fin de son organisation : par exemple, toutes les images, même les images entoptiques sont des fonctions de l'œil, — mais si l'on considère l'organe visuel entier, cet organe est fait pour être excité par des rayons lumineux. Ainsi la finalité naît quand se produit un fait propre à créer au sein du mécanisme une série douée d'une orientation stable et particulière.

En ce sens restreint, le physiologiste ne peut se passer de la finalité, car ses recherches tendent à découvrir le terme initial, la cause qui oriente la série des moyens.

Il y a donc une induction téléologique. Et si la vérification parfaite de l'hypothèse baconienne est l'expérience cruciale, la vérification parfaite de l'hypothèse téléologique est la découverte de cette cause initiale qui d'ailleurs apporte à la finalité à la fois la certitude et l'intelligibilité.

Chercher ce fait dans la sélection par exemple, n'est point nier la finalité, car la sélection est sinon un choix, au moins un triage, une adaptation, un progrès : autant de notions téléologiques. Seulement, la sélection est l'essai effectif de tous les possibles, la finalité intelligente est plus rapide parce que les possibles sont jugés avant d'être essayés. La finalité n'est donc pas nécessairement le sceau que l'intelligence imprime à ses œuvres; la finalité intelligente n'est qu'un mode de la finalité en général, seulement l'intelligence abrège le chemin et diminue la dépense.

IV. De même que nous sommes passés tout naturellement de la logique de la détermination au déterminisme de l'induction et de l'induction baconienne à l'induction téléologique, nous passons par une transition insensible de la finalité en général aux jugements de valeur. Car s'il n'appartient pas à la Logique d'esquisser une philosophie morale, il appartient au logicien d'examiner les ressources que le raisonnement pourrait apporter à cette philosophie. Plus un homme est éclairé, plus il est généreux et vraiment homme. Telle est en somme la pensée dont les écrits des moralistes développent des aspects divers, quelles que soient les écoles auxquelles ils appartiennent. La tâche du moraliste est de montrer que le bien est mon bien. L'intelligence n'a pas à inventer les fins de la vie, mais elle fournit à l'activité réfléchie les moyens de les réaliser. Le moraliste me révèle en moi des tendances qui demeurent faibles tant que je les ignore et deviennent puissantes quand je les comprends mieux. L'intelligence, si elle ne nous fournit pas la fin, est au moins le flambeau qui éclaire l'activité.

V. Dès le début, M. Goblot s'était attaché à montrer comment la Logique se distingue de la psychologie de l'intelligence, puisqu'elle est la théorie des conditions de la connaissance vraie, — mais comment par cela même elle s'y rattache étroitement. Et si le problème logique peut être posé comme un problème psychologique, c'est dans la sociologie qu'il faut chercher la raison qui nous détermine à poser ainsi le problème logique. Seul en effet le conflit social des croyances variées a provoqué l'examen critique de ces croyances et le désir d'étendre indéfiniment la communion intellectuelle.

Et voici que par son développement même la logique aboutit à des conclusions rationalistes et confine à la métaphysique.

VI. Ajouterons-nous que par la façon dont il a su découvrir l'étroite liaison de tous les problèmes logiques M. Goblot est amené à réunir sans cesse la signification de ces problèmes et des termes qu'ils impliquent. Çela à sa répercussion jusque sur la Logique formelle. C'est ainsi que le jugement y apparaît comme antérieur au concept, le concept comme susceptible de croître en compréhension en même temps qu'en extension, ce qui le rapproche de l'Idée platonicienne. Les règles du syllogisme y sont établies avec beaucoup plus de rigueur et de méthode qu'elles ne le sont généralement.

Conclusion. — Bref, ce qui caractérise le *Traité de Logique*, c'est à la fois l'unité de la pensée directrice et l'étonnante précision des détails dans lesquels l'auteur ne craint point d'entrer. C'est une œuvre considérable au point de vue philosophique et il n'y a pas d'éducateur qui n'ait intérêt à réfléchir sur ces problèmes. Je crains seulement que le ton extrêmement élevé de ces recherches, leur caractère abstrait, même cette habitude si féconde de ne laisser échapper aucun détail sans le scruter et sans en déduire des conséquences originales n'effraie et ne fatigue un peu les lecteurs habituels

de nos bibliothèques. C'est un livre dont les essentielles idées et les conclusions devraient être connues de nos maîtres mais l'ouvrage lui-même est plutôt fait pour des philosophes de profession que pour des instituteurs ou des professeurs d'École normale.

Grammaire élémentaire de l'ancien français, par Joseph Anglade. 1 vol. in-18, 4 francs, A. Colin, éditeur.

Voici un petit livre qu'on ne saurait trop recommander. M. Anglade y a résumé « un enseignement élémentaire donné pendant la guerre à un auditoire restreint de jeunes étudiants et surtout de jeunes étudiantes, dont les connaissances philologiques étaient de beaucoup inférieures à la bonne volonté et à la curiosité de s'instruire ».

L'étude du vieux français est très complexe, et les livres du cours élémentaire se ressentent de cette complexité. Comment dégager des règles de cette multitude de formes et d'emplois, M. Anglade y a réussi. Certes son livre n'est pas fait pour les romanistes, mais ceux-là ont Meyer, Lubke, Nyrop, etc. Il fallait oser être incomplet. Félicitons M. Anglade d'avoir eu cette audace. Nos élèves lui en seront reconnaissants; grâce à lui ils auront l'essentiel non pour lire à livre ouvert la Chanson de Roland, mais pour savoir en quoi la langue du moyen âge diffère de celle d'aujourd'hui. Je leur recommanderai en particulier le chapitre de la conjugaison qui éclairera pour eux l'étude des verbes irréguliers.

Publications relatives à la Guerre.

Spectacles de guerre, par Alexis Léaud. 1 vol. in-12, 3 fr. 50, A. Colin, éditeur.

Entre Dunkerque et Belfort beaucoup de nos écoles sont des avant-postes. On y vit non seulement tout près de la plupart des spectacles de la guerre mais sous le danger, auquel on pense à peine, bien que toujours la porte de la cave soit ouverte et l'escalier éclairé. Ainsi ont vécu pendant des années les écoles normales de Châlons-sur-Marne, ainsi vit encore l'école normale d'instituteurs de la Marne dont le directeur est l'auteur du livre dont nous rendons compte et dont le sous-titre « Choses vues » est si justifié par la simplicité et la force des témoignages qui y sont consignés. Inspecteur d'une circonscription du front en même temps que directeur d'une école normale devenue un grand hôpital militaire et un admirable institut de recherches scientifiques, M. Léaud a beaucoup vu et beaucoup retenu. Chez lui, la sensibilité est vive, fine; il en maîtrise les frémissements ; et il ne l'exploite pas, comme d'autres l'ont fait avec complai-

sance, au point de vue littéraire; son esprit est ferme, la signification morale de beaucoup des plus douloureux spectacles de la guerre le frappe toujours, mais il sait qu'il vaut mieux à tous égards la suggérer au lieu d'en développer les thèmes.

Un tel livre de guerre M. Léaud a pu le dédier à ses enfants « pour qu'ils se souviennent ». Par sa sincérité et sa vigueur, il frappera le lecteur adulte; exempt de ces défauts qui nous ont souvent heurtés en maints livres de guerre qui ont pourtant leur prix, il convient bien aux enfants et adolescents. Que beaucoup d'entre ceux-ci le lisent pour que ceux qui ont vu se souviennent et pour que ceux qui, peut-être trop heureux, n'ont rien vu ou ne se sont pas aperçu de grand'chose, sachent et n'oublient pas.

❦

La Mêlée des Flandres, par Louis Madelin. 1 vol. in-18, 3 francs, Plon et Nourrit éditeurs.

Cet ouvrage, bien simplement écrit, sans aucun souci de littérature, est un récit précis, vivant, émouvant, de la bataille des Flandres livrée au cours de l'automne 1914. On sait quelles furent les conséquences de cette bataille, en apparence indécise : comment elle arrêta la seconde ruée des Allemands, assura au roi des Belges la conservation du dernier lambeau du territoire belge soustrait à l'invasion allemande; comment enfin elle ferma aux armées de Guillaume II la route de Dunkerque et de Calais et maintint par là la liaison entre les armées française et britannique. Selon le mot modeste de Foch, l'artisan de cette grande victoire défensive, « les Allemands, après trois mois de campagne, aboutissaient à une douloureuse impuissance à l'ouest ».

Il est trop tôt, évidemment, pour marquer la place que les historiens futurs assigneront à cette bataille dans l'histoire générale de la guerre de 1914. Mais les épisodes principaux de la bataille sont connus. On peut dire qu'ils sont entrés dans l'histoire et qu'ils méritent d'être exposés, ne serait-ce que parce qu'ils éclairent les événements actuels, la deuxième bataille des Flandres, puisque l'histoire est appelée à se répéter là comme ailleurs.

Le récit qu'a fait M. Madelin de ce qu'il appelle justement *La Mêlée des Flandres* a le grand mérite d'être impartial et parfaitement clair. Racontant les faits, il les laisse parler. Son livre, comme il le dit lui-même, n'a d'autre valeur que celle d'une contribution provisoire à ce qui sera un jour la vérité historique. Tel quel, écrit par un soldat, il a la valeur d'un témoignage loyal et compétent qui ne sera pas récusé.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »

ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIV. N° 3 Mars.

REVUE
Pédagogique

Charles Bayet
et la Direction de l'Enseignement primaire.

Hélléniste, historien, haut Dignitaire de l'Université, Conseiller d'État, il voulut finir en soldat!

Telle fut la suprême ambition de ce noble Charles Bayet, qui, après avoir parcouru une brillante carrière, lorsqu'il vit, en 1914, la France en péril, n'eut plus d'autre pensée que celle de reprendre, malgré ses soixante-cinq ans, ses modestes galons de lieutenant de 1870 et d'aller combattre l'envahisseur.

Après avoir donné, pendant près de quatre années, l'exemple de l'abnégation et du courage; après avoir prodigué ce qui lui restait de forces, d'abord sur le front lorrain, où il avait la douleur de voir tomber l'un de ses fils; puis à l'armée d'Orient, où sa connaissance des régions et des populations helléniques rendait de précieux services, mais qu'il devait bientôt quitter, vaincu par l'insalubrité du climat et emportant le germe de la maladie à

laquelle il devait succomber; puis enfin, de nouveau, sur le front français, en Lorraine et en Champagne, il s'éteignait, dans un hôpital militaire, le 17 septembre 1918, quelques semaines avant la victoire définitive qui lui aurait apporté tant de joie! — Deux citations à l'Ordre du jour de l'Armée avaient ajouté une glorieuse Croix de guerre à la Croix de Commandeur du haut fonctionnaire. Une fin héroïque couronnait une existence tout entière consacrée au service de la France.

La France était sa patrie d'adoption. Charles Bayet était né à Liége, le 25 mai 1849. Il avait été amené en France dès sa jeunesse et avait fait toutes ses études au lycée de Nîmes.

Admis à l'École normale supérieure, il y achevait sa première année lorsque la guerre de 1870 éclata. Le jeune normalien courut s'engager dans l'armée du général Faidherbe, où sa belle conduite lui valut, très vite, le grade d'officier. Après la paix, ayant atteint sa majorité, il obtint sa naturalisation, compléta son stage à l'École normale et fut envoyé, après concours, aux Écoles françaises d'Athènes et de Rome.

De retour en France, ayant passé ses thèses de Doctorat, il débuta, dans le haut enseignement, comme maître de conférences à la Faculté des Lettres de Lyon, où il fit un long séjour. Professeur titulaire, il occupa avec éclat la chaire d'histoire et d'antiquités du moyen âge et devint doyen de cette Faculté.

Il était recteur de l'Académie de Lille[1] lorsque, sur la

1. Au moment où il quitta l'Académie de Lille, M. Bayet avait publié une grande partie des ouvrages qui ont établi sa réputation d'écrivain d'art et d'historien.

Le cadre de cette notice ne nous permet pas d'aborder l'examen de cette

proposition de M. Rambaud, alors ministre, il fut appelé au ministère de l'Instruction publique pour y prendre la direction de l'Enseignement primaire, en remplacement de M. Ferdinand Buisson, nommé professeur à la Sorbonne.

M. Bayet a occupé ce poste du 2 juillet 1896 au 26 septembre 1902, date de sa nomination à la Direction de l'Enseignement supérieur.

Il ne s'est donc consacré au service de l'Enseignement primaire que pendant une période de six années; mais il y a accompli une œuvre bonne et utile, qui mérite de n'être pas oubliée.

M. Bayet s'était trouvé, pour la première fois, en contact avec le personnel de l'Enseignement primaire pendant son séjour à l'Académie de Lille.

Il s'y était vivement intéressé.

Tout en suivant de près le travail des importantes Écoles normales primaires de son ressort, il avait accordé une attention particulière aux Écoles primaires supérieures, dont les programmes, de plus en plus orientés vers la préparation professionnelle, convenaient si bien à ces riches et laborieuses régions du Nord, aujourd'hui, hélas! odieusement dévastées. Il avait favorisé de tout son pouvoir le développement de ces Écoles, visitant fréquemment

---

œuvre considérable. Nous nous bornerons à mentionner, parmi les nombreuses études historiques ou artistiques de M. Bayet, deux de ses ouvrages les plus connus : *l'Art byzantin* (1857); *le Précis de l'Histoire de l'art* (1886), qui eurent un si grand succès.

Nous ne devons pas oublier, non plus, son importante collaboration à l'*Histoire Générale* de MM. Lavisse et Rambaud et à l'*Histoire de France* de M. Lavisse.

Après son arrivée au Ministère, ses occupations administratives ne lui permirent pas d'achever divers travaux qu'il avait commencés. Cependant il put encore faire paraître un intéressant volume sur *Giotto*.

leurs classes et prodiguant à leurs maîtres les conseils de la sagesse la plus avisée.

Il était donc déjà préparé, lorsqu'il arriva au ministère, aux fonctions qui venaient de lui être confiées par le ministre.

Au moment où il en prit possession, la période d'organisation générale était terminée. Les lois, décrets et règlements de 1886 et 1887, qui avaient si profondément modifié le statut de l'Enseignement primaire public, avaient subi victorieusement, dans leur ensemble, l'épreuve de la pratique et commençaient à avoir leur plein effet.

Il convenait de n'y toucher qu'avec prudence. Le nouveau Directeur devait surtout s'attacher à ce qu'ils fussent de mieux en mieux compris et appliqués, tout en se réservant d'y apporter les rectifications ou les compléments dont l'expérience révèlerait la nécessité.

Il avait d'ailleurs à assurer la bonne marche d'une administration que l'accroissement constant du nombre des établissements, de leur personnel et de leur budget rendait de plus en plus compliquée et laborieuse.

M. Bayet comprit ainsi sa tâche et il s'y consacra avec un esprit de méthode, une sagacité qui permirent, dès le début, de bien augurer de l'avenir de sa Direction.

Les dispositions nouvelles qui furent introduites, pendant son administration, dans les programmes et dans les règlements scolaires, avaient été étudiées avec le plus grand soin. Toutes présentaient un caractère d'utilité incontestable.

Nous retiendrons celles qui eurent pour objet :

L'enseignement antialcoolique;

L'enseignement de notions élémentaires d'agriculture dans les écoles rurales;

La création d'un cours spécial de Leçons de choses appropriées à la profession de marin, dans les écoles du littoral;

L'enseignement des travaux manuels, dans les écoles de filles.

La création d'un enseignement antialcoolique dans les établissements d'Instruction publique, répondait aux préoccupations de tous ceux qui s'effrayaient, pour l'avenir de la race, des progrès de plus en plus menaçants, de l'alcoolisme. L'École nationale avait le devoir de s'associer à la lutte contre ce fléau destructeur.

Une commission, présidée par M. Gréard et composée des représentants les plus éminents de l'Université, de l'Administration et de l'Académie de médecine, avait été chargée de préparer les programmes de cet enseignement. Le Conseil supérieur les avait approuvés.

Ces programmes, très détaillés, très complets, accompagnés des commentaires et des exemples les plus saisissants, furent transmis aux Recteurs par une circulaire en date du 9 mars 1897, qui insistait, en termes éloquents, sur la haute portée sociale du nouvel enseignement. Le Ministère témoignait d'ailleurs de l'importance qu'il y attachait par une nouvelle circulaire en date du 11 novembre 1900, qui, tout en constatant l'effort accompli par le personnel universitaire, demandait que cet effort fût encore accentué.

L'enseignement des notions d'agriculture avait été inscrit, en 1887, au programme des écoles primaires rurales. Mais les instituteurs n'avaient pas reçu des indications précises sur la façon dont ils devaient le comprendre et le diriger.

Une instruction préparée par une commission composée de représentants du ministère de l'Agriculture et du ministère de l'Instruction publique combla cette lacune.

La direction de l'Enseignement primaire, chargée d'en assurer l'application, en accompagna l'envoi de deux excellentes circulaires, en date du 26 avril et 12 mai 1898, qui faisaient ressortir le caractère simple, familier, surtout expérimental que devaient conserver ces utiles exercices.

C'est également le souci d'adapter l'éducation donnée par l'école au milieu dans lequel ses élèves seraient appelés à vivre qui inspira les deux autres règlements édictés sous l'administration de M. Bayet.

Celui qui créait, dans les écoles du littoral, un cours spécial de leçons de choses adapté à la profession de marin fut l'objet d'un arrêté en date du 20 septembre 1898 qui en déterminait le programme.

Quant à la réforme des programmes des travaux manuels dans les écoles normales et les écoles primaires élémentaires de filles, elle donna lieu à un arrêté et à une circulaire en date du 23 septembre 1898, qu'avait préparés la Direction de M. Bayet.

Depuis longtemps, la revision du règlement des travaux manuels, établi en 1887, était demandée. On se plaignait de l'importance donnée aux petits exercices Frœbel, pliage, tissage, modelage, au détriment de la couture proprement dite. Sans supprimer les exercices Frœbel, gymnastique préparatoire, utile pour développer la justesse du coup d'œil et la dextérité de la main, le nouveau règlement établit toute une progression de travaux de couture s'élevant depuis les points les plus simples jusqu'aux raccommodages compliqués. Les directions des exercices de couture, dans les écoles normales, reçurent des modifications analogues.

Bien entendu, les changements apportés aux divers programmes dont nous venons de parler durent trouver une sanction dans les examens du certificat d'études primaires, dont les règlements furent rectifiés à cet effet.

M. Bayet avait mis à l'étude d'autres projets de réforme. Le plus important avait pour objet la revision générale des programmes des écoles normales primaires, qui, dans certaines de leurs parties, avaient paru trop touffus; dans d'autres, incomplets ou insuffisamment coordonnés.

Des arrêtés en date des 21 novembre et 10 décembre 1900 instituèrent deux commissions chargées d'étudier la revision de ces programmes, l'une, pour l'enseignement scientifique, l'autre, pour l'enseignement littéraire.

Les travaux de ces commissions, composées d'Inspecteurs généraux et de Professeurs des Écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud, se poursuivirent pendant les années 1901 et 1902 et M. Bayet y prit personnellement une part importante.

Il est intéressant de noter qu'il se montra toujours partisan de la simplification des programmes et que cet historien émérite fut l'un de ceux qui se prononcèrent le plus vivement contre les développements trop ambitieux que certains membres étaient tentés de donner à l'enseignement historique, dans les écoles normales primaires.

Mais ce travail de revision n'était pas terminé lorsque M. Bayet quitta la direction. Il fut achevé sous son successeur.

Nous avons dit combien, lorsqu'il était Recteur de l'Académie de Lille, il s'était intéressé aux établissements d'enseignement primaire supérieur.

Ils continuèrent à se développer sous son administration et le nombre de leurs élèves ne cessa de s'augmenter.

Mais cette affluence avait ses dangers : trop d'enfants se présentaient dans les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires sans posséder l'instruction élémentaire indispensable pour en suivre, avec profit, les programmes. Il en pouvait résulter un abaissement du niveau de leurs études.

Un décret, en date du 28 janvier 1897 décida qu'aucun élève ne pourrait être admis, soit dans les écoles primaires supérieures, soit dans les cours complémentaires, à moins de posséder le certificat d'études primaires élémentaires et d'avoir suivi, pendant une année, le cours supérieur d'une école primaire élémentaire.

A cette mesure fut ajoutée, par un arrêté en date du 9 décembre 1901, une disposition fixant à quinze ans l'âge minimum auquel les candidats au *certificat d'études primaires supérieures* pourraient être admis à s'y présenter.

En outre, afin de bien marquer l'importance que devaient prendre, dans les Écoles primaires supérieures, les études spéciales orientées vers la préparation professionnelle, il était prescrit aux candidats, par le même arrêté, de faire connaître, au moment de leur inscription, la section d'enseignement : commercial, industriel, ou agricole, dont ils auraient suivi le programme.

Le personnel des Écoles primaires élémentaires ne fut pas d'ailleurs négligé par M. Bayet. Une disposition libérale, insérée dans un décret du 31 juillet 1897, relatif à l'examen pour le certificat d'aptitude à l'Inspection de l'Enseignement primaire, permit aux instituteurs possédant le brevet supérieur et comptant dix années de services de se présenter à cet examen sans être pourvus du certificat d'aptitude au professorat des Écoles normales, précédemment exigé pour tous les candidats à l'Inspection.

Nous ne saurions étendre davantage cette énumération. Nous sommes obligés d'omettre bien des mesures de détail, qui eurent leur importance, mais dont l'examen dépasserait les limites de cette notice.

Il importe cependant de ne pas oublier que c'est à M. Bayet qu'incomba le soin de préparer la participation des Établissements de l'Enseignement primaire public à l'Exposition universelle de 1900. Cette participation, organisée avec beaucoup de soin, très bien présentée, obtint un succès considérable. Elle valut, au ministère de l'Instruction publique, les plus hautes récompenses dont le Jury pût disposer.

Disons enfin qu'à l'action officielle, constatée par les documents qui nous ont été conservés, s'ajouta, pendant la direction de M. Bayet, l'action directe, personnelle d'un chef qui recherchait toutes les occasions de se mettre en contact avec ses collaborateurs.

Entretenant les relations les plus confiantes avec les fonctionnaires de l'Inspection générale, il présidait fréquemment leurs réunions, notamment celles qui avaient pour objet la fixation de leurs tournées et du programme de leurs inspections.

Il trouvait, dans ces réunions, l'occasion de traiter avec eux toutes les questions qui intéressaient le service et de leur signaler les points sur lesquels devaient se porter leur attention et leur effort.

C'est ainsi que l'enseignement de la morale, auquel il attachait, avec tant de raison, une importance prépondérante et devant lequel beaucoup d'instituteurs s'étaient montrés embarrassés et hésitants, fut, pendant plusieurs années, inscrit, en première ligne, au programme des directions que les Inspecteurs généraux devaient donner, pendant leurs tournées, au personnel scolaire.

Il tenait d'ailleurs à connaître personnellement les

inspecteurs d'Académie et à s'enquérir directement, auprès d'eux, de la situation de leurs services. Non seulement il réservait un accueil attentif à ceux qui se présentaient ou qu'il appelait à son audience; mais, dès que les exigences de son administration le permettaient, il se rendait dans leurs départements, profitant de ces voyages rapides pour visiter des Écoles de tous ordres et apprécier, par lui-même, les résultats de leur enseignement.

Ces relations personnelles, avec les inspecteurs d'Académie, lui permirent de proposer au ministre, pour l'Inspection générale, plusieurs de ces fonctionnaires, qui ont justifié son choix par des services éminents.

L'administration de M. Bayet, pendant son passage à la Direction de l'Enseignement primaire, fut donc, de tous points, excellente. Aussi le personnel de cette direction, dont ce chef bienveillant avait conquis l'affection, vit-il, avec un vif regret, s'interrompre l'œuvre qui avait été si bien commencée et qui promettait d'être si féconde.

La carrière administrative de M. Bayet s'est achevée à la Direction de l'Enseignement supérieur.

Nous ne devons pas l'y suivre.

Mais nous ne voulons pas terminer cette notice sans avoir évoqué le souvenir des qualités si attachantes de l'homme de cœur, du généreux patriote auquel elle a été consacrée; sans avoir rendu hommage à la haute distinction de son esprit, au goût artistique, si affiné, qui s'alliait à sa vaste érudition, au charme et à la sûreté de son commerce, surtout enfin à sa bonté délicate, attestée par le souci qu'il avait de mettre en lumière les mérites de ses collaborateurs.

E. Duplan.

L'Enseignement du français dans les Écoles élémentaires.

MM. les inspecteurs d'Académie avaient été invités, au mois de juin 1918, à étudier de façon spéciale, dans le rapport annuel qu'ils adressent au Conseil général, les résultats obtenus dans l'enseignement du français.

Ces rapports démontrent de façon évidente que depuis longtemps cet enseignement est l'objet des soins les plus attentifs de la part des meilleurs maîtres et de leurs chefs; avant la guerre, dans beaucoup de départements, des instructions précises et méthodiques avaient été adressées à ce sujet au personnel, après entente avec les inspecteurs primaires et la question souvent discutée dans les conférences pédagogiques.

Et cependant il ressort, de l'ensemble de ces rapports, que si des améliorations importantes ont été obtenues, surtout pour ce qui touche au côté le plus didactique de cet enseignement : je veux dire l'orthographe et la grammaire, il reste encore de sérieux progrès à réaliser pour les choses essentielles, notamment pour la lecture expliquée et pour la composition française, point d'aboutissement et couronnement de tous ces exercices. Non, qu'il y ait à inventer de nouveaux procédés d'enseignement, mais il faut coordonner les efforts des maîtres et surtout mettre les instituteurs en mesure d'appliquer les méthodes d'enseignement du français de façon plus vivante et plus féconde.

PREMIÈRE PARTIE

État actuel de cet enseignement. — Causes de faiblesse.

I. — État actuel de cet enseignement.

Il n'est guère de commission d'examen, aussi bien au C. E. P. E. qu'au B. E. et même au B. S. qui n'ait été frappée depuis plu-

sieurs années de la faiblesse croissante en orthographe des candidats et des candidates. Un effort sérieux a été fait pour réagir contre cet état de choses et bien que trop d'inspecteurs se plaignent encore de ce qu'ils ont constaté depuis deux ou trois ans, bien que les commissions du C. E. P. E., en Lozère par exemple, « aient dû compter pour des quarts ou des huitièmes les fautes d'usage afin de ne pas éliminer dès l'orthographe la grande majorité des candidats », beaucoup reconnaissent que des progrès appréciables se sont fait sentir, surtout depuis que la note 0 est éliminatoire au certificat d'études. En tout cas la plupart constatent que la méthode employée pour l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire devient de jour en jour plus ingénieuse et plus suggestive. Par contre, si quelques rapports, tels que ceux de l'Indre et du Rhône, montrent une confiance, justifiée sans doute pour ces départements, dans les progrès de la lecture expliquée et de la composition française, la grande majorité des inspecteurs ne semble point satisfaite des résultats obtenus. L'un d'eux a d'ailleurs présenté la chose sous une forme tangible, grâce à la statistique des notes obtenues aux examens :

« Alors, dit-il, que sur 2070 candidats et candidates au C. E. P. E. 1 263, c'est-à-dire 61 p. 100, ont obtenu en orthographe une note égale ou supérieure à 6 ; 503, c'est-à-dire 24 p. 100, une note de 4 à 6 ; 304 (14 p. 100), une note inférieure à 4 ; au contraire en composition française, au C. E. P. E, 303 seulement, c'est-à-dire 14 p. 100, ont une note égale ou supérieure à 6 ; 968 (46 p. 100) ont de 4 à 6 ; 799 (38 p. 100) ont de 0 à 4 ; au B. S. (g. et f.) sur 90, 33 c'est-à-dire 36 p. 100 ont de 0 à 4 (sur 10) 44 (48 p. 100) ont de 4 à 6 ; 12 seulement (13 p. 100) ont une note supérieure à 6 ; enfin au B. E. 60 p. 100 ont obtenu de 0 à 4 ; 30 p. 100 4 à 6 ; 10 p. 100 seulement une note plus élevée que 6. (Charente).

Aussi n'est-il pas étonnant qu'une jeune fille de dix-sept ans, pourvue depuis trois ans du C. E. P. en réclame un duplicata dans les termes suivants : « Je me suis présentée pour subir l'examen du C. E. P. lequel, je fus admise à le recevoir » (Meuse). Et l'inspecteur d'Académie du Lot, après avoir constaté les mêmes faiblesses, a raison d'écrire : « Si l'on jugeait de la valeur de l'enseignement d'après les résultats obtenus en composition

française, nos instituteurs ne seraient pas appréciés comme ils le méritent, parce qu'un petit nombre seulement de leurs élèves réussissent à exprimer dans un langage correct ce qu'ils voient, sentent ou pensent. »

II. — Causes de cette faiblesse.

Si l'enseignement du français est l'objet de tant de soins, d'où vient que l'on n'aboutisse point à de meilleurs résultats ? Ce n'est pas que l'on ne soit pas d'accord sur le *but de cet enseignement*. Plusieurs ont rappelé l'excellente formule de F. Brunot : « Apprendre sa langue, c'est se mettre en état, d'une part de tout lire et de tout entendre, sans que rien ne nous échappe de la pensée d'autrui ; et d'autre part de tout exprimer soit en parlant, soit en écrivant, sans que rien de notre pensée n'échappe à autrui. » Et l'inspecteur d'Académie de la Haute-Savoie, commentant cette formule, ajoute à juste titre : « Apprendre ainsi à l'enfant le maniement de la langue parlée et de la langue écrite c'est contribuer à sa culture générale, c'est lui apprendre à penser, à analyser sa pensée, lui permettre d'avoir plus tard sur les choses essentielles une opinion sinon personnelle, du moins éclairée, pour qu'il puisse s'associer au mouvement d'idées de son siècle et entrevoir la vie intellectuelle du passé. »

Mais, 1° n'est-ce pas justement l'élévation du but à atteindre qui constitue la principale difficulté de cet enseignement ? Nous verrons, chemin faisant, comment la définition même de ce but implique que tout exercice scolaire soit une préparation à l'art de s'exprimer clairement et d'ordonner logiquement ses idées, comment la réalisation d'un tel idéal exige un effort continu et persévérant pour coordonner tous ces exercices et en particulier pour établir une liaison constante entre les exercices français : dictée, orthographe, grammaire, vocabulaire, lecture, récitation, composition française.

Et alors, 2° comment s'étonner que les maîtres découragés par l'effort considérable à fournir, talonnés d'ailleurs par le désir légitime de « faire voir tout le programme » — et un programme envahi par une foule de végétations de plus en plus nombreuses, — en arrivent à faire la part la plus large aux enseignements qui « rendent » le plus ? La réglementation des

examens, celle du C. E. P. entre autres, semble parfois les y inciter. Avec 2 notes convenables d'orthographe et de calcul, l'enfant arrive aisément à l'admissibilité. Et le maître est amené insensiblement à préférer les expédients commodes à la longue patience d'une culture large et méthodique.

3° Ajouterons-nous que la tâche du maître est d'autant plus malaisée qu'il n'a pas seulement à apprendre à l'enfant sa langue, mais à combattre les habitudes vicieuses de langage contractées dans le milieu où il est élevé? « que les innovations plus ou moins hardies des auteurs de manuels grammaticaux, les révolutions tentées dans l'enseignement général du français pour en exclure le mécanisme, ont provoqué le doute dans certains esprits, la lassitude chez beaucoup d'autres, l'indifférence chez un plus grand nombre encore » (Doubs)?

Toutes ces raisons générales et spéciales s'éclaireront à mesure que nous allons étudier les divers exercices préparatoires à l'enseignement du français. Elles nous indiqueront la nature des remèdes à apporter et leur connaissance approfondie loin de nous exciter au découragement sera, croyons-nous, une raison de nous permettre d'espérer en l'avenir.

DEUXIÈME PARTIE

Les exercices français.

I. — L'orthographe et la grammaire.

A. *L'Orthographe*. — Les instructions ministérielles ont prescrit depuis longtemps de peser les fautes d'orthographe plutôt que de les compter. Cela n'a pas été sans inconvénients. « On les a si bien pesées dans des balances de fantaisie qu'on ne leur a plus trouvé aucun poids » (Manche). C'était une erreur. Les familles nous jugent en grande partie sur la façon dont leurs enfants apprennent l'orthographe. Les grandes maisons de commerce et d'industrie qui accueillent nos élèves tiennent à ce qu'ils aient une orthographe impeccable. Tant que l'orthographe actuelle subsistera, notre devoir élémentaire est de l'apprendre de notre mieux aux enfants qui nous sont confiés. Une réaction s'est donc produite récemment mais ce qu'il y avait

d'excellent dans l'esprit de ces instructions persiste et visiblement inspire la majorité des maîtres.

« Je ne suis point choqué, outre mesure écrit l'Inspecteur d'Académie de l'Isère, de lire, « Deux cents trente » mais quand je trouve dans une copie : » La vue de ces faits parleront », cette attraction du pluriel me paraît outrager la syntaxe. Il est préférable d'acquérir la richesse du vocabulaire, la variété des tours, le choix judicieux des images et des termes abstraits que de pratiquer l'exactitude orthographique jusqu'à un détail impeccable qui s'accommoderait de pauvreté, de monotonie, d'impropriété. »

Le seul moyen de faire comprendre aux élèves quelles sont les erreurs dont il faut surtout se garder, c'est de substituer au mécanisme et au verbalisme une méthode active qui fasse sans cesse appel à la réflexion de l'enfant.

1° *La méthode préventive* — La vraie méthode, selon le mot de M. Payot, est avant tout « préventive »; elle consiste à profiter d'un exercice quelconque pour deviner les mots dont l'orthographe est inconnue des enfants; le maître habitue les élèves à regarder ces mots avec soin, les écrit lisiblement au tableau, oblige les enfants à les recopier, au besoin à les inscrire sur un carnet que l'élève révisera sans cesse et qui lui servira, pour ainsi dire, de dictionnaire personnel. C'est par ce procédé seul que les mots se gravent dans la mémoire de l'enfant sous ses formes visuelles, auditives, graphiques et musculaires à la fois.

2° *Le sens des mots.* — Mais que les maîtres prennent soin de rattacher autant que possible cette forme des mots à leur sens véritable. « On a beau faire aux élèves des leçons sur les homonymes et les synonymes, cela ne les empêche pas d'écrire : « Des héros morts en *vin* pour notre commune *maire* ». C'est sur le sens qu'il faut insister. Le mot vient ensuite, bien associé au sens qu'il possède. Un canditat n'écrirait pas « de pressieuses minutes » si on lui avait appris que précieux c'est ce qui a du prix, si on lui avait expliqué en même temps les mots apprécier et déprécier (Meuse).

3° *La dictée.* — Cette méthode préventive et raisonnée n'exclut point d'ailleurs l'usage de la dictée. Disons-le nettement. Il semble bien que dans la plupart des départements la dictée se relève du discrédit dans lequel elle était tombée. « Nos maîtres

que ces discussions avaient surpris et déconcertés se félicitent de voir remis en honneur un exercice dont ils avaient reconnu la vertu efficace » (Meurthe-et-Moselle). Ce n'est pas que l'on veuille revenir aux anciens errements. On sait qu'il importe avant tout que le texte choisi le soit avec beaucoup de soin au point de vue du fond et de la forme. Si l'on ne considère pas comme un dogme le conseil de puiser ce texte dans la leçon de lecture, — chaque fois que cet emprunt est possible, on essaie de s'y conformer (Doubs). Sans doute dans les cours inférieurs l'essentiel est moins de rechercher un texte formant un tout que de grouper quelques phrases simples qui seraient l'application des règles étudiées (Gard). Mais le texte suivi doit être utilisé sans cesse au Cours moyen. Là ce n'est plus la diversité qui importe; ce qu'il faut, c'est que le texte soit court et excellent, que la dictée soit étudiée à l'avance avec le soin le plus minutieux, non pas exclusivement au point de vue grammatical, mais au point de vue du sens général et du sens précis des mots. Que le maître au lieu d'attacher à tous les mots la même importance, sache deviner ceux qu'il doit signaler aux enfants! Puis qu'une fois le texte expliqué, — les mots difficiles écrits au tableau que l'on retournera provisoirement, — il fasse exécuter l'exercice, qu'il oblige enfin l'enfant à corriger ses propres fautes en se rendant compte de son erreur! Et alors la dictée au lieu d'être un exercice machinal et dangereux sera devenue un excellent exercice.

B. *La grammaire.* — Les grammaires mises entre les mains des élèves sont tantôt des livres désuets, tantôt au contraire « des livres si modernes et si riches que l'esprit inexpérimenté s'y perd » (Aube). Les grammairiens « ont fait des livres très agréables à lire, où l'on trouve de la poésie et de la philosophie, de l'histoire et de la géographie, de la science même et de l'économie politique, mais où l'on trouverait plus difficilement une règle de grammaire nettement exprimée dans une formule facile à retenir » (Meurthe-et-Moselle).

Malgré ces boutades, la plupart des inspecteurs reconnaissent qu'à « la récitation de définitions obscures se substituent peu à peu l'observation des faits et la méthode inductive » (Ariège).

1° La grammaire, selon le joli mot de M. Payot, « doit être

faite comme on fait un herbier ». Là encore c'est donc l'étude des textes qui fournira sans cesse aux maîtres l'occasion de dégager les règles et les formules. Est-ce à dire que cela dispense d'étudier méthodiquement ces règles? Nullement. Qu'il faille renoncer à apprendre la grammaire par cœur, tout le monde est d'accord à ce sujet. Mais il faut « rapprocher, unir, et soutenir les observations faites par un peu de théorie générale, et pour cela un manuel au moins pour les grands n'est pas de trop » (Alpes-Maritimes). Les plus intransigeants concèdent « que les formes verbales tout au moins doivent êtres sues sur le bout du doigt ». (Côtes-du-Nord). Beaucoup estiment que les définitions et les règles doivent être sues de manière impeccable. « L'explication d'un texte, si claire et si méthodique qu'elle soit, ne saurait dispenser de l'effort nécessaire pour retenir littéralement les formules précises de ces règles élémentaires de la langue » (Cher).

L'essentiel est que ces règles ne soient apprises qu'après avoir été fort bien comprises, que l'enfant soit exercé sans cesse, lorsqu'il les redit, à les illustrer par des exemples variés; bref, que l'apprentissage de la règle ne devienne jamais une incitation à la paresse aussi bien pour l'élève que pour le maître.

2° De même, si l'on a abusé, il y a cinquante ans, des cahiers de conjugaison, peut-être est-on allé depuis lors à l'extrême opposé, et de cette ignorance de la conjugaison ont dérivé la plupart des fautes d'orthographe (Mayenne). On fait conjuguer :

J'ai cueilli des fraises dans les bois

Tu as cueilli des salades dans le jardin, etc.

C'est un exercice de vocabulaire ingénieux, un jeu de société amusant, mais ce n'est pas le chemin le plus court pour apprendre aux enfants à conjuguer. Réduisons le plus possible ces exercices écrits fastidieux, — mais que par des exercices oraux nombreux et variés qui stimulent son activité et sa réflexion, l'enfant apprenne de façon impeccable les formes verbales et la conjugaison.

3° De façon très générale, la réforme de la grammaire et de l'analyse doit avoir surtout pour but la *simplification*. L'enseignement de la grammaire « pourrait être extrêmement simple, dégagé de toutes les répétitions inutiles semées à travers l'étude des dix espèces de mots, de toutes les exceptions que l'usage

apprendra, de toutes les raretés dont ils n'auront jamais à se préoccuper (amour, délices et orgues), des subtilités comme l'adjectif verbal et le participe présent, des complications des règles du participe passé qu'on peut résumer en deux observations très simples. Ce qu'il faut, c'est donner à l'enfant la notion nette de ce qu'est un nom, un verbe, un adjectif et du rôle que ces éléments jouent dans la phrase » (Alpes-Maritimes).

De même, écrit l'Inspecteur d'Académie des Deux-Sèvres, « que l'on cesse donc d'opposer l'analyse grammaticale et l'analyse logique! La première est-elle donc le contraire de la logique? Il y a l'analyse tout court qui consiste à montrer la marche de la pensée dans le déroulement d'une phrase. Toute phrase comporte un verbe principal qui est comme le noyau autour duquel les autres parties viennent jouer des rôles divers. Ces rôles sont tenus soit par les mots, soit par des groupes de mots ou des membres de phrase qui à leur tour peuvent contenir des verbes. Nous voudrions qu'on exerçât les élèves à écrire au tableau le verbe principal de la phrase et qu'on construisît autour de ce mot un schéma montrant les relations des autres parties de la phrase avec lui. On pourrait imaginer ainsi une sorte de construction qui rappellerait nos formules développées de la chimie organique et parlerait immédiatement à l'esprit. »

Simplifier et vivifier l'étude de la grammaire, tel est évidemment le sens propre de la réforme et c'est ce qu'il importe de ne jamais perdre de vue.

II. — Le vocabulaire et les exercices de langage.

« On embarrasserait fort certains maîtres en leur demandant en quoi les exercices de vocabulaire diffèrent des exercices de langage ou ce qui les distingue de la leçon de choses. Celle-ci a un caractère concret que l'exercice de vocabulaire ne saurait avoir. L'exercice de langage resterait stérile s'il n'enseignait l'art de relier les idées entre elles et d'analyser leurs rapports. L'exercice de vocabulaire est fait pour enrichir l'esprit d'idées abstraites et augmenter la puissance d'expression des enfants » (Hérault).

Que la connaissance du sens exact des termes soit très médiocre même chez des enfants de douze à treize ans, c'est ce que

démontrent trop abondamment, hélas! les examens du C. E. P.

A. *L'ignorance du vocabulaire.* — Dans un centre d'examen du certificat d'études, un Inspecteur demande le sens de « rustique ». Sur 36 candidats, tous ruraux, 11 seulement donnent une explication passable ; 25 le traduisent de façon fantaisiste : « brave, joyeux, pâle, malheureux, douloureux, mauvais, doux, courageux, sauvage, hardi, rude, complaisant, jaune, pauvre, misérable, triste, travailleur, malin, aimable. — Quant au mot « prévenant » 15 sur 37 l'ont traduit par : prévoyant, d'autres par laborieux, aimable, soumis, doux, économe.

Il serait trop aisé de multiplier ces exemples.

B. *Les déformations locales du français. Les patois.* — A la nécessité d'apprendre à l'élève le sens des mots s'ajoute l'obligation de combattre les façons de parler incorrectes prises dans le milieu où il a vécu : provincialismes de toutes sortes, locutions vicieuses, tournures défectueuses, patois régionaux, etc. — Tantôt il ne s'agit que de déformations variées des mots français et des tournures correctes, — mais parfois aussi les enfants ne comprennent même point ce que dit l'instituteur : pour eux le français est réellement une langue étrangère presque au même titre que l'anglais (Cf. Ardèche, Ariège, Lozère, Pyrénées-Orientales, etc.).

« Malgré l'article 14 du Règlement, nos instituteurs croient bon, en pareil cas, de faire appel avec les commençants à l'idiome local. Intention louable sans doute, mais l'enfant contracte, dès le premier jour, l'habitude de traduire en français ce qu'il pense en patois. Il y transportera désormais des vocables ou des formes employées dans sa langue maternelle. : Peu s'en a fallu ; — je suis rentré à bonne heure, — je l'aime à lui, — je l'ai besoin, — il se le mange, — je me l'ai pensé, etc. (Ariège) ; ou bien encore, comme dans la Meuse : La mère cherche son petit fils (son jeune enfant) ; — la taille du pain n'est pas bien faite, — certaines personnes sont égoïstes, mais moi je ne veux pas y être » ; etc., etc.

Les maîtres eux-mêmes, à peine arrachés à ces habitudes, s'y laissent enliser de nouveau « parce qu'ils ne lisent pas suffisamment, parce qu'ils ne croient peut-être même pas nécessaire d'enseigner la langue que l'on parle, sinon à la façon dont les

guides enseignent les langues vivantes, qu'enfin ils ne sont jamais allés assez loin dans son étude pour avoir le culte de sa logique et de son harmonie » (Lozère). Et alors ils se laissent aller à dire : « Comment c'est-y qu'on dit?... Je m'en rappellerai... Je veux pas... Voyons voir la grammaire!... C'est un nom de quoi?... Cet élève a tombé son porte-plume » (Cf. Aube, Cantal, etc.). Comment s'étonner en pareil cas de la faiblesse des résultats auxquels on arrive?

L'essentiel est d'obtenir avant tout que le maître sache et parle convenablement sa langue et qu'il soit pénétré de la nécessité de n'enseigner aux enfants que des expressions et des tournures parfaitement correctes.

Mais ce résultat atteint, comment l'éducateur se comportera-t-il à l'égard du patois? Il semble bien en effet que deux attitudes opposées soient possibles ici.

« Le patois, écrit l'Inspecteur d'Académie de la Lozère, ne disparaîtra pas de longtemps. Il n'est peut-être pas désirable qu'il disparaisse. La dualité des langues est un excellent moyen de développement intellectuel et l'avantage qu'on a recherché dans l'école primaire supérieure en introduisant une langue vivante, nos écoles élémentaires l'ont naturellement par la survivance de la langue d'oc. Mais il faut exploiter rationnellement cet avantage. Si nos maîtres, au lieu de mépriser le patois, faisaient une étude comparative des deux langues, ils pourraient mettre les enfants en garde contre les tournures patoises qui ont leur charme en langue d'oc mais détonent en français, ils pourraient faire du vocabulaire en faisant correspondre aux termes patois connus les termes français inconnus, montrer les différences de construction et de syntaxe et au lieu d'un français mêlé de patois, leur apprendre du bon français. »

Mais l'Inspecteur d'Académie de Vaucluse écrit au contraire : « Qu'on ne nous oppose point la méthode qui consisterait à appuyer l'enseignement du français sur l'enseignement même du provençal! Cette méthode serait extrêmement lente et inopérante. Apprendre le français par le thème et la version, faire du provençal « le latin du pauvre », il n'y faut pas songer, l'expérience ayant montré depuis longtemps que pour apprendre une langue vivante, rien ne vaut la méthode directe. Que le provençal soit

appris pour lui-même par ceux qui en ont le loisir et le goût, mais que notre langue nationale soit aussi apprise pour elle-même puisque le rôle de l'école nationale est de travailler à sa diffusion. »

Opposés en apparence, ces deux points de vue ne sont point contradictoires. Qu'il faille apprendre aux enfants le français par la méthode directe, c'est ce dont personne ne saurait douter. Qu'il faille éviter ce qui peut inciter les élèves à penser toujours en patois, — qu'à ce titre il soit imprudent peut-être de dresser, comme le recommande un inspecteur, un tableau des expressions, locales les plus courantes et en regard les locutions françaises correspondantes ; — que ce redressement des tournures vicieuses ou des locutions régionales doive surtout se faire oralement ! d'accord. — Mais on ne saurait douter que l'instituteur ait intérêt à connaître et à étudier le patois, puis à se servir de cette connaissance pour savoir quelles sont exactement les erreurs qu'il a à redresser. Et l'Inspecteur d'Académie des Côtes du-Nord semble s'être placé à ce juste point de vue quand il écrit : « C'est à tort que nous ignorons le breton, il nous devient plus difficile de faire perdre à nos élèves dans la langue française l'habitude de leurs idiotismes. »

C. *La leçon de vocabulaire.* — Pour enseigner aux enfants à s'exprimer correctement, le maître commencera donc par parler devant eux de la façon la plus correcte, puis il profitera de toutes les occasions que lui offrent la vie, les images scolaires, les textes qu'il étudie pour leur faire bien comprendre le sens des termes qu'il emploie. Des exercices spéciaux qui sont les leçons de vocabulaire permettront de rappeler et de présenter sous forme graduée et méthodique ces indications éparses. Tous les maîtres semblent d'accord sur les points suivants :

1° Que ces leçons ne soient jamais trop abondantes. 10 à 15 mots nouveaux suffisent en général pour chaque leçon.

D. *Les exercices de langage.* — Enfin de même que la leçon de vocabulaire se combine au début avec la leçon de choses et la lecture d'images, et comporte par exemple les divers procédés que peuvent susciter celles-ci (procédé Lamartinière, etc.), — de même, à mesure que l'enfant grandit, elle se combine avec les exercices de langage et d'élocution qui sont l'acheminement à la

composition française. Ces exercices seront avant tout des exercices oraux puisqu'ils ont pour but la connaissance précise de la langue parlée. Commencés au C. préparatoire ils se poursuivront non seulement au C. E. mais au C. M. et au C. S. Là, il s'agit non plus seulement de résumer, mais de reproduire l'exposé d'une leçon, de faire le compte rendu d'une lecture personnelle ou la narration d'un incident : autant d'exercices dont la pratique n'est pas inconnue dans nos classes, mais qu'il y aurait avantage à faire fréquemment sous forme d'exercices oraux (Loiret).

Nos enfants en effet ne parlent pas assez. « Trop de maîtres, dès qu'ils ont posé une question, commencent eux-mêmes la réponse pour ne laisser aux élèves que le mérite assez mince de terminer une phrase ou même seulement un mot » (Sarthe).

Il faut laisser au contraire l'enfant s'exprimer le plus personnellement possible en son langage, « en lui soufflant rapidement et sans commentaire le mot qui lui manque, en substituant la forme correcte d'un mot au barbarisme avancé, mais sans explication et sans marquer d'étonnement » (Aube). Faire raconter aux enfants des anecdotes, des faits vécus, etc., voilà le seul moyen de les obliger à s'exprimer autrement que par monosyllabes ou par bouts de phrase; le meilleur procédé pour les habituer à ordonner leurs idées; le moyen le plus sûr par conséquent de les acheminer peu à peu vers l'art de la composition française.

TROISIÈME PARTIE

La Lecture et la Récitation.

I. — La Lecture.

A. *L'apprentissage de la lecture.* — Quelques maîtres ont encore trop de confiance dans l'apprentissage mécanique de la lecture. C'est d'autant plus regrettable que l'outillage mis à leur disposition est souvent défectueux. « Ce sont de vieux syllabaires, des méthodes surannées aux caractères minuscules, des collections, des mots dont plusieurs ne seront jamais utilisés par l'enfant » (Indre). A mesure qu'apparaissent les « nou-

veaux », l'instituteur dans les écoles à une classe est obligé de les confier à des moniteurs plus ou moins bien doués et l'on se contente trop souvent de la lecture nonchalante des tableaux spéciaux.

La plupart des maîtres heureusement ont compris :

1° Que cet apprentissage de la lecture est capital, aussi n'hésitent-ils pas à s'occuper surtout des tout petits et à multiplier autant que cela est nécessaire le nombre des séances de lecture.

2° Ces maîtres expérimentés savent d'ailleurs que l'usage continuel du tableau noir est le seul moyen de varier sans cesse les exercices, de les adapter au niveau de l'enfant, de retenir de façon durable son attention.

3° Ils savent avec quelle patience il faut user de la répétition, et obliger les enfants à nettement articuler. « Toute obscurité dans la manière d'émettre les sons, tout zézaiement, tout bégaiement, même de simples paresses de la voix ou des négligences à peine sensibles peuvent devenir des défauts graves, si on ne tâche pas d'y remédier tout de suite » (Cher).

4° L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe se poursuit simultanément; et à mesure que l'on passe au C. E. puis au C. M. on insiste davantage sur la ponctuation, sur les liaisons, sur l'expression et le naturel.

B. *La lecture expliquée*. — On ne saurait en effet habituer de trop bonne heure les enfants à lire avec intelligence et avec expression. Interrogez en arithmétique ou en grammaire des enfants d'une douzaine d'années, ils sont capables de répondre avec promptitude, de façon simple et naturelle. Demandez-leur de lire : vous êtes tout surpris de constater qu'ils n'entendent qu'imparfaitement la page sur laquelle porte la lecture. Leur ton est révélateur : à peine le livre est-il ouvert qu'ils lisent comme ils récitent, sur ce mode chantant, rapide et monotone qu'ils ont adopté tout petits, qu'ils conservent indéfiniment et qui témoigne combien l'enseignement du français reste pour eux un enseignement artificiel.

1° *Le choix des textes*. — Pour y remédier, il est nécessaire de ne mettre à la portée des enfants que des choses qui les intéressent. Les meilleurs livres induisent souvent le maître en

erreur. Faits pour donner à l'enfant des idées générales, ils ont la prétention de parler de tout. Et l'on entend alors « des fillettes lire et relire un morceau sur la dynamo » (Aube).

2° *Les procédés à éviter.* — Certains maîtres s'en remettent à l'élève pour une première lecture, comme si l'enfant pouvait trouver le ton qui convient sans avoir été au moins mis sur la voie. Puis, le texte lu, le maître s'en détache « au point de fermer le livre et de jeter les yeux au plafond pour ébaucher une série de réflexions ou de commentaires généraux » (Cher).

Ou bien au contraire l'explication se poursuit selon des procédés scolastiques : on demande du premier coup l'idée générale et le plan du morceau, on en recherche les divisions principales; le temps considérable consacré à l'analyse des diverses parties, l'adoption trop facile des divisions souvent factices du manuel, donnent l'impression d'un exposé pédantesque » (Doubs). — On passe à l'explication littérale, on commente, on explique, on a peur de laisser passer un mot sans l'examiner : c'est traînant et sans intérêt. « On s'attache longuement aux termes qui ont paru le plus difficiles au maître, fussent-ils inintelligibles pour des enfants, au lieu de faire porter l'effort sur les quelques termes qui tout en étant peu ou mal connus d'eux restent au moins à leur portée » (Côte-d'Or). Parfois encore on cherche à faire entrer dans un texte de quelques lignes tout un cours de rhétorique, on veut à toute force y puiser des leçons de grammaire ou de vocabulaire qu'il ne comporte pas, et alors cette division mécanique du morceau, ces explications touffues ces considérations abstraites font perdre de vue aux élèves l'harmonieuse simplicité de l'ensemble : les enfants s'ennuient et l'exercice perd toute valeur éducative.

3° *Les moyens d'intéresser les élèves.* — Certes il serait puéril de vouloir indiquer une méthode modèle, à l'exclusion de toute autre, — de même que les meilleurs procédés ne sauraient tenir lieu de culture et de préparation générale. Il y a cependant, semble-t-il, quelques points sur lesquels on peut s'entendre.

a) Le premier remède consiste simplement dans la lecture expressive. « Quand le maître sait lire intelligemment, quand surtout il sait amener son auditoire à faire l'effort d'intelligence

et de volonté qui aboutit à la lecture courante, le progrès est certain » (Gard).

b) Une fois cette lecture préalable faite par le maître, et refaite au moins partiellement par les élèves, il faut que les uns et les autres s'attachent au texte. C'est par sa lecture attentive qu'ils pénétreront le fond du morceau. Il ne s'agit pas de vouloir faire deviner au petit bonheur l'idée principale ; il s'agit, à l'aide de questions soigneusement préparées à l'avance, de se rendre compte de ce que les élèves mettent sous les mots essentiels. « Choisir avec soin les seuls mots qui demandent une explication, procéder à une étude littérale de chaque phrase qui en dégage l'idée, examiner ensuite l'ensemble du paragraphe, puis peu à peu rechercher l'idée générale du morceau » (Gard), voilà, semble-t-il, l'ordre le plus naturel. A mesure que l'enfant grandit et que son vocabulaire s'enrichit, le procédé peut se retourner et l'on arrive ainsi, après une simple lecture du morceau, à dégager d'emblée l'idée générale pour revenir ensuite sur l'étude des phrases, mais c'est au maître seul qu'il appartient de discerner le moment où il pourra modifier ainsi ses procédés.

c) Un texte doit être présenté comme « un champ d'observation où l'on peut faire des trouvailles intéressantes ». Une classe s'anime et se passionne quand on lui demande : « Cherchez dans le texte et lisez à haute voix les phrases qui disent ce que fait tel personnage, celles où l'on parle de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, etc. » (Haute-Savoie).

4° *Les lectures personnelles.* — Au lieu de multiplier à plaisir les devoirs à faire à la maison, ne pourrait-on fixer à l'élève de petites lectures qu'il devrait faire dans sa famille? Le maître s'assurerait aisément que ses instructions ont été suivies.

« On ne lit pas assez dans nos campagnes » voilà la note qui revient sans cesse dans les rapports des Inspecteurs (Ariège, Cantal, Haute-Loire, etc., etc.). On lit même de moins en moins. Il y a un immense effort à faire pour transformer nos bibliothèques scolaires. Mais déjà les bibliothèques les plus pauvres renferment des ouvrages à la portée des enfants.

« Beaucoup de ces bibliothèques possèdent d'intéressants ouvrages auxquels on ne reproche que leur ancienneté ; mais ils

restent nouveaux pour les élèves actuels, et si plusieurs sont usagés, c'est un signe de l'intérêt que leurs devanciers ont eu à les lire » (Eure-et-Loir). L'instituteur devrait encourager ces lectures.

Plusieurs maîtres expriment le vœu qu'à l'encontre des livres de lecture en usage, les ouvrages destinés aux enfants renferment plus de récits que de descriptions? L'enfant n'est-il pas plus sensible au spectacle de l'action qu'à celui des natures mortes? « Je voudrais, dit l'un d'eux, que pour les jeunes classes le livre fût assez simple pour dispenser le maître d'explications trop nombreuses; puis qu'à partir du C. M, négligeant délibérément les médiocrités, il présentât en extraits assez larges les meilleures pages de nos maîtres; — je voudrais enfin que ce livre destiné à des Bretons fît une place à la « mer bretonne », au merveilleux Breton; la Bretagne s'honore de posséder assez d'écrivains célèbres pour fournir de belles et saines pages à une anthologie primaire » (Côtes du Nord).

II. — La Récitation.

Ce sont les mêmes principes qui doivent inspirer le choix des morceaux de récitation.

1° *Qu'ils soient en harmonie avec le milieu.* — On se plaint souvent de ce que les textes soient choisis au hasard sans être mis en harmonie avec le milieu. « Dans une école rurale, dit un Inspecteur primaire de la Loire-Inférieure, je n'ai trouvé qu'un seul fragment d'Autran ayant trait aux paysans. »

2° *Harmonie entre la récitation et les autres exercices français.* — Ils ne sont pas toujours d'accord avec la lecture expliquée, alors que la récitation ne devait être qu'une application de cette lecture expliquée et de beaucoup la plus importante.

3° *Éviter la médiocrité et la banalité.* — Mais surtout on se plaint partout de la pauvreté des textes que nos maîtres donnent à apprendre aux enfants.

« Entrez dans une septième de Collège ou de Lycée. Demandez quels sont les dix plus grands écrivains français. On vous répond : « la Fontaine, Corneille, Racine, Molière, Victor Hugo, etc. » C'est à peine si deux ou trois écrivains de second

ordre se glissent dans ces listes. Entrez dans tel cours moyen d'école rurale où trône sans rival le livre de lecture courante. Les élèves ont à peu près le même âge que ceux de septième. Ils sont au moins aussi avancés, pour ne pas dire davantage, en arithmétique, aussi débrouillés en histoire, en leçons de choses, voire en composition française. — Ils tiendront honorablement leur rang, s'ils entrent dans la sixième du lycée. Or ces élèves à qui est posée la question ci-dessus répondent tout d'une voix : « Ratisbonne, Arnault, Lachambeaudie, Viennet, Mme Amable Tastu, Siméon Pécontal, Alexandre Piédagnel » (Indre). — La guerre n'a fait qu'aggraver le mal. Avec les meilleures intentions du monde, nos maîtres ont tenu à faire apprendre aux enfants des morceaux d'actualité, mais la guerre n'a pas inspiré que de grands écrivains et dans les morceaux choisis le médiocre et le trivial côtoient l'excellent.

3° *Le choix des morceaux.* — Il devrait être entendu cependant que tout fragment donné à apprendre sera irréprochable de fond et de forme. La part prépondérante doit revenir à nos grands classiques, à La Fontaine d'abord. « Les maîtres qui veulent en faire l'épreuve s'aperçoivent aisément que les enfants aiment par-dessus tout les fables de La Fontaine, même celles qui paraissent un peu élevées, parce qu'ils les apprennent sans effort et que la récitation en devient sans peine intéressante et animée. » La Fontaine mis à part, c'est aux grands écrivains du XIXe siècle et en premier lieu à V. Hugo qu'il conviendra surtout de recourir.

D'ailleurs, écrit très justement l'inspecteur primaire de Trévoux, certains chants, certains textes devraient être connus dans toutes nos écoles et servir de lien moral entre tous les Français. On sait trop comment nos voisins de l'Est ont utilisé le chant et la poésie pour forger l'âme orgueilleuse et implacable du Germain moderne. Il faut développer chez nos élèves les meilleurs éléments de l'âme française par nos modernes exercices de récitation. »

Pour arriver à une entente sur le choix de ces textes, un inspecteur primaire du Rhône a eu l'idée de recueillir les livres de récitation de toutes les écoles de sa circonscription. Puis il a réuni les maîtres et les maîtresses en une conférence spéciale

afin d'arrêter une liste dans laquelle chacun pourrait puiser sans faire d'erreur.

24 poésies ont été choisies pour le cours préparatoire.

29 pour le cours élémentaire.

22 et quelques fragments de prose pour le cours moyen.

36 et quelques fragments de prose pour le cours supérieur.

Chaque maître reçoit au début de l'année la liste des textes appris dans la classe précédente, il commence par la revision de ces textes, puis choisit dans sa liste les nouveaux fragments à apprendre.

Il n'est guère d'école normale où l'on ne donne aux élèves de troisième année des listes de ce genre à préparer théoriquement. Il est à souhaiter que dans toutes les circonscriptions les maîtres s'entendent avec les inspecteurs primaires pour préparer des listes semblables susceptibles d'une immédiate application pratique. Dans ces listes, certains morceaux particulièrement illustres apparaîtraient comme devant former ce fonds commun de pensées et de sentiments dont parlait l'inspecteur primaire de Trévoux. On les ferait apprendre à tous les enfants. Les maîtres pourraient choisir à leur gré entre les autres morceaux, mais tout au moins aurait-on éliminé cette littérature anodine ou absurde que l'on rencontre si souvent !

5° *Importance de la récitation.* — Par une juste réaction contre le passé, nos maîtres ont, depuis quelque quinze ans, réduit, de façon excessive peut-être, le nombre des morceaux à apprendre et la longueur de ces morceaux. Il est temps de remettre les choses au point.

La question de savoir s'il faut avant tout faire apprendre ou faire comprendre n'a rien à faire ici. Comme le dit justement l'inspecteur d'Académie de l'Isère : « A mesure qu'il avance dans la profondeur de l'âme qui se découvre à lui, le lecteur retient les périodes ou les strophes, il apprend par cœur et par la meilleure des méthodes : par l'intelligence. Mais considérons également comme une vérité indiscutable la réciproque de cette assertion. Lorsque tout l'ensemble et tout le détail d'une belle page de poésie ne peuvent être approfondis, joignons à une explication très simple l'effort de mémoire et en faisant apprendre par cœur nous préparons une intelligence plus familière et plus

intime du morceau. A mesure que la mémoire repassera par les mêmes voies, l'âme de l'auteur se révélera à l'âme de l'enfant. »

Si d'ailleurs nous avons choisi des textes irréprochables, ne devons-nous pas aux grands écrivains qui en sont les auteurs de respecter scrupuleusement la forme qu'ils ont donnée à leur pensée ?

Comment veut-on enfin que l'enfant arrive à s'exprimer de façon correcte et élégante, s'il ne possède point, incrustées dans sa mémoire, les pages les plus nobles de la littérature française, les expressions les plus belles des idées communes à tous, les tournures qui expriment de la façon la plus heureuse les détours subtils de la pensée ? Et quel autre moyen possédons-nous de lutter sans cesse contre ces façons incorrectes de parler, auxquelles l'encouragent forcément le laisser-aller de la conversation courante, les locutions locales, l'usage croissant de l'argot dans toutes les classes de la société, la lecture en famille des romans feuilletons ?

QUATRIÈME PARTIE

La composition française.

Nous arrivons enfin à cet exercice que les maîtres ne considèrent plus maintenant comme inutile ou impossible, mais qu'ils estiment à juste raison le plus difficile de tous et qui est souvent pour eux la source de tant d'efforts stériles et de tant de déceptions : la composition française.

I. — Les difficultés.

1° La première cause de toutes ces difficultés, c'est évidemment qu'il ne s'agit plus ici de retenir des faits ou d'appliquer des règles, mais de faire œuvre personnelle. « Ce qu'on demande, ce n'est plus du savoir, mais du savoir-faire. C'est de bien comprendre, de chercher des idées, de faire entre elles un choix judicieux, de les ordonner, etc. » (Charente).

2° Or pour y amener insensiblement les élèves, il faut se persuader que la composition française est le point d'aboutisse-

ment, le couronnement de tous les exercices scolaires et que par conséquent il n'y a pas un seul exercice de ce genre qui ne doive y préparer. « Une bonne leçon de morale, écrit l'inspecteur d'Académie des Côtes-du-Nord, est une bonne leçon de composition française. Une leçon de sciences bien faite apprend à observer et par conséquent à décrire. Traiter une question d'histoire ou de géographie avec ordre et méthode, c'est enseigner à composer. Toute interrogation est un exercice de français, si l'on sait obtenir de la correction et de la netteté dans l'expression. Pourvu que la réponse d'un problème soit exacte, les calculs justes, que le raisonnement semble se tenir, on marque souvent une excellente note. Tant pis si la solution s'émaille d'incorrections ou d'impropriétés! » Si l'on veut au contraire que l'enfant apprenne à s'exprimer correctement, il faut que l'exercice de calcul lui-même y concoure comme les autres; « il faut prendre l'enseignement de la composition française comme centre permanent d'intérêt, quelle que soit la matière à étudier » (Ardèche).

Mais alors quel effort constant ne faut-il pas demander à l'enfant? On se plaint de ce que l'élève qui écrit un mot sans faute dans la dictée l'écrive de façon fantaisiste lorsqu'il se sert du même terme dans un autre exercice. Comment ne serait-il pas tenté de s'exprimer de façon lâche et incorrecte dès qu'il ne s'agit plus spécialement d'un exercice français? Aussi quelle patience et quelle persévérance ne faut-il pas au maître pour obtenir sans cesse de l'élève l'effort nécessaire pour s'exprimer correctement?

2° Parmi les exercices scolaires, il en est, nous l'avons vu, qui préparent plus spécialement l'enfant à manier avec aisance sa langue maternelle. Or si l'on regarde le programme des écoles primaires élémentaires, on est frappé sans doute par le grand nombre et l'extrême complexité des exercices prévus pour l'enseignement du français mais aussi par le peu de temps consacré à ces exercices. Le programme officiel prévoit dix heures par semaine; en réalité cette moyenne de deux heures par jour est rarement atteinte. La première chose à faire est donc de régler l'emploi du temps de façon à ce que les heures prévues par le programme soient strictement consacrées à cet

enseignement. C'est ainsi que M. l'Inspecteur primaire d'Avignon propose :

a) De prévoir 15 séances de quarante-cinq minutes au C. M. et au C. S.; 20 séances de trente minutes au C. E.

b) De diviser ces exercices en études de texte, exercices de composition, exercices de grammaire, et de les répartir entre ces 15 séances en y rattachant le dessin.

On aura, par exemple :

c)

Études de textes.	
Analyse	1 heure.
Dictée	2 heures.
Lecture expliquée et récitation	2 —
— courante	3 —
— par le maître / — personnelles	1 heure.
Exercices de composition.	
Exercices d'observation réfléchie / Vocabulaire	1 heure.
Dessin	1 —
Construction de phrases	1 —
Composition française	2 —
Exercices de grammaire.	
Syntaxe et morphologie	1 heure.
Verbe	1 —
	16 heures (dont 1 de dessin).

Nous donnons cet emploi du temps à titre de simple indication. L'essentiel est que l'on sache exactement à l'avance quels sont les exercices nécessaires et que le plan en soit dressé de façon méthodique et harmonieuse.

3° Mais il ne suffit pas d'introduire un ordre apparent dans ces exercices, ce qu'il faut surtout, c'est, établir entre eux une harmonie intérieure. « Pas de cloisons étanches entre les leçons de grammaire, de vocabulaire, d'orthographe, de lecture, de récitation » (Doubs). Que ces leçons se relient et se pénètrent! Pas de lecture sans songer aux leçons de composition ou d'orthographe que vous pouvez en tirer! Pas de dictée sans envisager la nécessité de la formation du style! Pas de grammaire ou d'analyse sans se référer aux textes connus des enfants! Or c'est ce que l'on oublie trop souvent. « Dans une même semaine,

dit un inspecteur primaire de l'Ariège, je trouve inscrits sur le cahier d'un élève les exercices suivants :

Lecture : *Le retour du troupeau* (Daudet).

Récitation : *La source* (Théo. Gauthier).

Dictée : *L'alouette* (Michelet).

Composition française : *Les effets de l'alcoolisme.*

Quel profit peut-on tirer de cette « poussière d'exercices ? »

Sans doute les journaux pédagogiques recommandent à juste titre ce qu'ils appellent : « les centres d'intérêt ». Mais si l'instituteur prend dans le journal les leçons toutes faites qui servent de modèle, comment ces leçons seraient-elles adaptées exactement au niveau des enfants qu'il a devant lui ? Il hésite à fragmenter cet ensemble imposant, et d'autre part la brièveté du temps dont il dispose l'empêche de le réaliser. S'il veut simplement, — et c'est là l'essentiel, — adopter le principe et appliquer l'esprit de cette méthode, ne faut-il pas là encore réfléchir longuement, prévoir à l'avance le plan que l'on suivra patiemment, déployer sans relâche un effort de toutes les minutes pour arriver à cette coordination harmonieuse de tous les exercices ?

4° Parmi les exercices français, ce sont principalement, nous l'avons vu, les exercices de langage qui mènent peu à peu l'enfant à la composition française. Comme l'indiquent les instructions officielles :

a) Au cours préparatoire on posera aux enfants des questions familières ayant pour but de leur apprendre à s'exprimer nettement.

b) Au cours élémentaire on les habitue à reproduire oralement de petites phrases lues et expliquées, des récits et des fragments de récits faits par le maître, à mettre sur pied une proposition, à construire oralement puis par écrit une phrase avec des éléments donnés ;

c) Enfin c'est au cours moyen surtout qu'on leur enseigne à agencer ces phrases pour exprimer leurs idées et l'ordre de leur pensée. C'est là qu'on arrive à la véritable composition française.

Mais s'il est indispensable de procéder ici méthodiquement et de graduer peu à peu ces exercices, il ne faut pas qu'une méthode trop didactique et trop scholastique tue chez l'enfant la spontanéité. « Ne pourrait-on, écrit l'inspecteur d'Académie de la Marne,

s'inspirer ici de la nouvelle méthode appliquée à l'enseignement du dessin? » Aujourd'hui le professeur de dessin met l'enfant en présence de la réalité et lui demande de reproduire ce qu'il voit par ses propres moyens. L'enseignement de la composition française pourrait s'inspirer de cette méthode. L'exemple, l'entraînement et l'encouragement passeraient au premier plan, la correction et la critique se feraient sobres, discrètes et bienveillantes. » La guerre d'ailleurs s'est chargée de montrer quel parti on peut tirer de cette méthode. « Presque tous les élèves, écrit l'inspecteur primaire de Sézanne, ont quitté la classe et même le cours d'adultes sans avoir donné satisfaction par leurs travaux de rédaction. Je lis aujourd'hui les lettres que les familles reçoivent ou écrivent. Je suis émerveillé des progrès réalisés. On a écrit beaucoup sans contrainte pendant plusieurs années et l'on est parvenu par le fait de la liberté et de l'entraînement à des résultats que nous n'obtiendrions pas avec nos règles et nos corrections. »

Il s'agit donc de combiner ici à la fois l'esprit méthodique et le respect de la liberté de l'enfant qui permet de maintenir en lui la fraîcheur de l'imagination, la spontanéité naturelle et l'esprit d'initiative; dosage délicat et difficile qui suppose chez le maître une culture sérieuse, une sympathie profonde pour l'enfant, beaucoup de tact et de discrétion. Comment s'étonner que tant de difficultés le rebutent parfois et lui apparaissent comme d'insurmontables obstacles?

Dans quelle mesure on peut aider le maître à respecter ainsi l'esprit d'initiative de l'enfant c'est ce que nous aurons à rechercher en dernier lieu; envisageons d'abord le côté méthodique de son action.

1° Dans le choix des sujets.

2° Dans la préparation de la composition française.

3° Dans la correction des devoirs.

II. — Le choix des sujets.

S'il faut éviter de choisir les sujets au petit bonheur ou de se soumettre servilement aux directions d'un journal pédagogique, car les sujets empruntés aux périodiques ne conviennent pas toujours à l'âge ni au degré d'instruction des élèves, il faut

redouter presque au même titre ce manque de souplesse et de personnalité qui fait arrêter dès le début de l'année un plan mécanique de travail : en octobre, les choses inanimées, en décembre les animaux, en février les récits et proverbes, etc. (Cher). Le maître évidemment doit réfléchir à l'avance au plan général qu'il suivra, mais savoir le modifier au gré des circonstances et de la rapidité des progrès de la classe.

Les instructions officielles indiquent que l'on doit user tour à tour des récits, des lettres, des portraits, des descriptions. Nos maîtres ont un faible pour la description et les journaux pédagogiques les y encouragent. Ces journaux en indiquent la progression naturelle : descriptions d'un objet unique, puis de groupes d'après une image, d'après la nature, d'après le souvenir, etc., etc. Ils énumèrent et codifient volontiers les procédés d'observation par les divers sens qui permettent de connaître et de décrire peu à peu l'objet, etc. Tout cela est juste et sage, mais il y a là cependant quelques dangers à éviter :

1° On dit aux enfants : Décrivez votre porte-plume, votre compas, votre carton d'écolier.... — On leur donne comme sujet : « Le couteau. De quoi est-il composé? Quelle en est la partie la plus importante? » Ces sujets de « natures mortes » ne les inspirent en aucune façon. Ce sont d'excellents exercices de vocabulaire, des leçons de choses et de mots qui ont leur place dans les petites classes. Ce sont des sujets de composition française sans intérêt. Ce n'est pas qu'il faille chercher des choses extraordinaires pour exciter leur attention. Il faut toujours se rappeler la jolie histoire de la bonne de Suzon dans le livre de *Mon Ami*. Quand elle sort pour la première fois dans Paris, et qu'on lui demande ce qu'elle a vu de plus curieux, elle ne se rappelle que les radis roses des petites voitures. « Elle en écrivit au pays. » C'est grâce à cette simplicité d'esprit qu'elle s'entend si bien avec Suzon qui ne remarque dans la nature que les lampes et les carafes. « Il s'agit de deviner quelles sont les carafes, les lampes et les radis roses qui émerveillent l'enfant et sollicitent son attention » (Côtes-du-Nord).

C'est par une erreur singulière qu'on s'imagine qu'il n'a point d'idées. Il n'en a pas sur ce qui lui est inconnu; il en a sur ce qu'il connaît et admire. « Quand on les considère comme des

indigents, c'est que l'on n'a pas exploré la tirelire où l'enfance enferme ses trésors » (Manche). Les sujets vraiment simples à leurs yeux, ceux par lesquels il faut débuter, ce sont surtout, semble-t-il, les sujets empruntés à la réalité vivante : la famille, la classe, les camarades; puis le monde innombrable des bêtes et des plantes (Côtes-du-Nord). L'immense majorité des enfants de nos campagnes n'a jamais franchi les frontières du village « mais c'est tout un monde qu'un village avec ses plantes, ses animaux, ses scènes rustiques. Quand nos grands écrivains comme G. Sand, Theuriet, René Bazin, ont voulu nous intéresser, ils n'ont trouvé rien de mieux que les champs, ils n'ont jamais si bien réussi qu'en nous faisant parcourir avec eux ce vaste domaine » (Manche).

2° Nous n'avons pas à faire de nos élèves des « chasseurs d'images » à la façon de J. Renard, il faut les habituer à une observation exacte et non prétentieuse, probe et non précieuse, mais tout au moins à une observation concrète et vivante de la réalité.

J'ai entendu dans une classe de C. M. première année une maîtresse qui avait donné à décrire « *Le chien* » et qui avait eu l'idée singulière de lire aux enfants un article de dictionnaire : « Le chien est mammifère, c'est un animal domestique, il a la colonne vertébrale horizontale, etc. Et une petite fille avait écrit de mémoire : « Le chien, il a la colonie orizitale, il est domestique et mammifère ». — Ce qu'il faut leur donner à décrire, ce n'est pas le chien, mais leur chien, ou tel chien qu'ils voient tous les jours chez leur voisin, bref quelque chose de vivant et de concret.

3° Mais il ne faudrait pas que la description devînt le thème unique de nos exercices français. Les récits passionnent les enfants, les lettres leur apprennent à présenter une idée sous des formes diverses, selon le caractère ou la situation de celui à qui elle est écrite. Si les descriptions et les narrations doivent former le fonds principal des sujets, il ne faut s'interdire ni les sujets d'imagination ou d'invention, ni même de temps à autre les sujets d'ordre moral qui appellent quelque réflexion. Mais que là encore le sujet ne soit pas donné sous une forme impersonnelle ou dans des termes qui appellent fatalement une réponse uniforme. Dites

à l'enfant : « Si vous aviez une pièce de 5 francs à votre disposition, qu'en feriez-vous? » Alors tous les élèves de répondre : « Je soulagerais les misères de la guerre, je souscrirais à l'Emprunt de la Défense Nationale » — « Que mettriez-vous dans un colis destiné à un prisonnier? » Tous y mettent du pain, du chocolat, des lacets de souliers. Vous leur direz : « Vous voulez faire plaisir à un prisonnier... quel est ce prisonnier? a-t-il une famille? des enfants? n'y a-t-il que des produits matériels qui feraient plaisir à un père, à un soldat, à un Français? » (Cher) et maintenant écrivez-lui!

Bref, que la forme même du sujet invite l'enfant à faire œuvre de sincérité et de personnalité.

III. — La préparation du sujet.

De même, s'il est bon d'aider, au début surtout, l'enfant à préparer le sujet, il ne faut pas que cette préparation collective soit de nature à tuer son initiative. On ne rencontre plus guère de maîtres pour lire en classe un développement modèle dont il suffit de retenir les éléments pour faire un bon devoir. Mais il s'en trouve encore pour faire préparer le plan du devoir avec une telle abondance que l'enfant n'a plus aucun effort d'imagination ou de réflexion à faire et que tous les devoirs se ressemblent avec une déplorable monotonie. — Ce qui est excellent c'est de faire fréquemment ensemble l'étude collective d'un sujet. « Le texte est écrit au tableau, lu, expliqué. On s'efforce de dégager le plan, on adopte ou on rejette une idée avec arguments à l'appui, on met en évidence les idées principales » (Gard). C'est une excellente occasion pour apprendre aux élèves à ordonner leurs idées, à chercher des transitions, à s'exprimer correctement. Au besoin un exercice écrit peut compléter ce travail, pour s'assurer que les enfants ont compris et retenu. Mais quand on passe ensuite au devoir véritable de composition française, à mesure que l'enfant se familiarise avec cet exercice, il faut veiller avant tout à ne point paralyser son esprit d'initiative et réduire de plus en plus la préparation à de brèves indications : faire bien comprendre aux élèves le sens précis de la question, leur indiquer quelques lectures à faire, au besoin faire soi-même en classe des

lectures qui leur montrent par quels procédés généraux le sujet peut être traité, etc.

IV. — La correction des devoirs.

Le brouillon est trop souvent chose inconnue à l'école primaire ; à mesure que le sujet donné comporte des développements sérieux, il faut cependant l'essayer.

C'est le seul moyen d'obliger l'enfant à réfléchir à l'avance, à ordonner ses idées, à se corriger lui-même.

Les bons maîtres ne manquent jamais de lire, en dehors de la classe, une partie des copies, d'en relever les fautes graves et les défauts généraux, d'en tirer la matière d'une leçon à toute la classe. Il est des conseils généraux que le maître doit donner de façon presque permanente. Mais il ne faut pas vouloir s'en prendre simultanément à tous les défauts possibles. Pendant un certain temps, guerre acharnée aux fautes de ponctuation, puis à l'emploi défectueux du pronom relatif, etc, etc....

Dans cette correction malheureusement c'est presque toujours l'instituteur qui est à la peine. Il faut renverser les rôles, car l'essentiel est que ce soit l'enfant qui travaille à se corriger.

Que l'élève laisse dans chaque devoir une marge suffisante pour permettre la correction, par l'enfant lui-même, des fautes soulignées. Pour les fautes les plus fréquentes, se contenter de signes conventionnels. Mais lorsque l'instituteur a indiqué en classe les défauts généraux, qu'il a fait refaire au tableau un certain nombre de phrases incorrectes pour montrer les fautes les plus fréquentes et la façon de les corriger, alors il faut que ce soit chaque élève qui reprenne son propre devoir et le corrige lui-même. Au besoin, si le sujet a été traité de façon insuffisante ou incorrecte, l'enfant le recommencera complètement d'après les directions données.

Conclusions.

D'une façon très générale, l'impression qui se dégage de la lecture des rapports des inspecteurs d'Académie est la suivante : c'est que si l'enseignement du français laisse encore à désirer, ce n'est pas qu'il y ait à rechercher de nouvelles méthodes ni sur-

tout de nouvelles recettes pour améliorer cet enseignement.

Les maîtres et les inspecteurs sont d'accord sur les améliorations à poursuivre : Orienter la réforme de la grammaire et de l'analyse vers la simplification raisonnable qui en a été le but, — peser les fautes d'orthographe mais obtenir des commissions d'examen la rigueur nécessaire ; — faire de l'observation des choses et de la lecture attentive des textes le point de départ de tous les exercices français ; — donner en fait à ces exercices la place que leur assignent les instructions officielles ; — établir entre eux une liaison et une gradation telles que l'enfant s'exerce peu à peu à l'expression correcte de sa pensée ; — habituer l'élève à savoir dégager de ses lectures les idées essentielles, à se pénétrer du sens précis des mots, à lire avec intelligence et à prendre le goût de la lecture personnelle ; — ne lui faire apprendre que des morceaux impeccables par le fond et par la forme, exiger qu'ils soient sus de façon parfaite et dits avec goût ; — acheminer enfin l'élève vers la composition française par une suite d'exercices méthodiquement reliés entre eux mais qui ne détruisent en lui ni la fraîcheur de l'imagination ni l'esprit d'initiative : telles sont les idées que l'on retrouve sous des formes variées dans la plupart des rapports.

Que faut-il donc de plus ?

1o Faire pénétrer ces idées chez tous les maîtres.

On vient d'instituer pour les intérimaires des séries de conférences destinées à leur apprendre la théorie et la pratique de leur métier. Ne pourrait-on de même instituer une sorte de conférence pédagogique permanente chargée d'une part de faire l'éducation professionnelle des maîtres inexpérimentés, d'autre part de mettre à l'étude les questions d'ordre pédagogique, de recueillir et de classer les suggestions venues de divers côtés, de résumer les résultats des expériences faites, de coordonner les efforts de tous. Cette conférence aurait un centre de travail permanent avec une sorte de musée pédagogique ; — de plus l'Inspecteur primaire réunirait tour à tour dans diverses écoles les maîtres voisins pour y faire entendre des leçons spécialement préparées. Et après ces exercices préliminaires aurait lieu, devant tous les maîtres, l'exécution critique de leçons modèles. Sans doute il y faudrait beaucoup de tact et de discrétion pour éviter les frois-

sements, beaucoup de variété pour éviter l'ennui; mais que ne peut-on attendre de nos maîtres quand on sait leur parler avec franchise et avec cœur? Les chefs et les meilleurs de nos maîtres seraient l'âme de ces foyers d'études et d'expériences qui seraient comme une sorte d'école normale prolongée (Cf. Finistère, Lozère, *passim*).

2° D'autre part c'est au recrutement même de nos écoles normales qu'il faut veiller avec le plus grand soin. — « Un instituteur moyen peut arriver à enseigner avec fruit le calcul, la géographie, l'histoire, même les sciences usuelles ; — mais pour l'explication d'un texte et l'étude d'un sujet de composition française l'instituteur moyen sera toujours faible » (Gard). Tâchons donc d'avoir des candidats excellents à nos écoles normales; donnons les meilleurs des maîtres à ceux qui auront demain l'honneur d'être les éducateurs du peuple; organisons leur préparation professionnelle de la façon la plus sérieuse et la plus efficace. S'il est vrai qu'il y a à l'école primaire non pas une « crise » du français, mais un enseignement parfois insuffisant de notre langue, le remède n'est point dans des recettes quelconques. Tout ce qui favorisera le recrutement du personnel et sa préparation professionnelle, « tout ce qui élèvera le niveau des examens de capacité et en renforcera le caractère pratique, tout ce qui permettra au maître de se consacrer le plus possible à sa classe, — voilà ce qui en augmentant le rendement général de l'école assurera les meilleures conditions de réalisation à ce qui est sa discipline la plus délicate : l'enseignement de la langue française » (Vendée).

H. HAVARD.

L'Épouillage.

Nous nous proposons moins, par le titre de cette étude, de suggérer une comparaison plaisante entre les fautes d'orthographe de nos élèves et la « vermine » dont ont souffert les « poilus » dans les tranchées, que de marquer la nécessité d'un vigoureux nettoyage des incorrections qui corrompent notre langue....

Caporal infirmier, nous avons sur « l'épouillage » et la « frotte », connu des circulaires imposant des traitements plus ou moins efficaces.... Dans nos classes, au contraire, liberté entière nous est laissée d'user de telle ou telle mesure contre les fautes d'orthographe, même de n'y point prendre garde : nombreux sont les maîtres qui déplorent le mal, moins nombreux ceux qui en cherchent le remède. C'est en effet dans les classes supérieures qu'on se plaint le plus des fautes d'orthographe et qu'on travaille le moins à y apporter un correctif. La besogne, il est vrai, est sordide et ingrate, et bien d'autres tâches intéressantes et plus pressantes s'imposent à nos collègues de seconde et de première ! Nous croyons d'ailleurs qu'il serait trop tard dans ces classes pour faire œuvre efficace. Mais si l'on ne peut plus rien « par en haut » on devrait tenter « en bas » dans les petites classes, l'application de mesures *prophylactiques*, en vertu de l'adage « Mieux vaut prévenir que guérir » ! Mais la pédagogie entendue comme *hygiène mentale* demeure une rêverie !

Examinons donc nos élèves tels qu'ils nous arrivent en 4e et 3e, sans cependant nous interdire de rechercher quels procédés seraient susceptibles, dans les classes précédentes, de leur faire éviter certaines fautes d'orthographe. On incrimine les méthodes d'enseignement de la lecture aux tout petits : il

est possible qu'il y ait là, en effet, une source de fautes, mais nous n'avons ni l'expérience, ni l'information suffisantes pour en discuter avec autorité. De plus graves psychologues s'en chargeront. Au moins il nous semble que les maîtres pourraient, dans les classes primaires, se montrer *sévères* pour les fautes d'accentuation et ne pas les tolérer dès les premiers exercices d'écriture de l'enfant. Il serait facile de lui faire « entendre » que le mot « *été* » écrit sans accent ne peut plus se prononcer, et que « *bêle* » non accentué n'a plus sa valeur d'onomatopée reproduisant le cri du mouton. La ponctuation devrait être surveillée aussi plus strictement quoique l'usage des signes de ponctuation soit moins facile à enseigner que celui des accents. Une réforme toute petite, mais utile, consisterait à donner le même coefficient aux fautes d'accentuation et de ponctuation qu'aux autres variétés de fautes. Les parents, et par suite les enfants, sont sensibles au total des fautes : témoin cette Maman effrayée des 23 fautes « marquées » par le professeur de 6e à son fils et qui s'écriait : « En 7e, Monsieur, il n'avait jamais plus de 5 à 6 fautes. » A quoi le professeur répondait : « 4 fois 6 font 24, Madame, c'est bien le même compte. » Les 1/4 de fautes, les 1/2 fautes doivent disparaître pour faire place aux « fautes entières ». Un mot est estropié ou il ne l'est pas ; s'il est estropié, il n'est plus français ou il perd sa signification véritable : c'est un barbarisme ou un contresens : une faute ! J'estime même que la faute est plus grave d'écrire « *reve* » que « *chendelle* », parce que plus facile à éviter et plus aisée à corriger.

Il est peut-être encore d'autres fautes qu'un parti pris de rigorisme orthographique réussirait à éliminer des devoirs de nos petits élèves : ce serait une expérience à tenter après accord préalable entre maîtres d'un même cycle [1]. Autre rêverie ! Soit, nous croyons à la vertu de la rigueur comme médication orthographique. « Tu frottes trop fort, caporal », hurlait le pauvre *poilu* soumis à notre « frotte » vigoureuse.... Mais l'*acarus* de la gale ne résistait pas à la friction impitoyable....

---

1. A ce conseil de défense orthographique devraient prendre part tous les professeurs de l'enfant, professeurs de Lettres, Sciences, Histoire, Écriture même — pour ne pas dire avant tous !

*
* *

Cette « poigne » nous l'avons appliquée au traitement d'élèves [1] de 4e B qui, dans une première composition, offraient à notre correction 160 fautes d'orthographe pour 750 lignes de rédaction, soit 12 fautes par élève et une faute par 5 lignes. Leurs antécédents orthographiques montrent qu'au sortir de la classe précédente ces élèves étaient en possession d'une orthographe *mécanique* — celle de la *dictée* — assez correcte, tandis que leur orthographe *originale* — celle de leurs *rédactions* — était moins développée. Cette non concordance des deux courbes est un fait souvent observé et duquel on a tiré d'excellents arguments contre la dictée. Nous ne reprendrons pas cette critique, elle a été faite avec autorité par M. Payot [2], toutefois nous croyons que la dictée *bien comprise* [3] reste opportune jusqu'à un certain âge de l'enfant, âge limite qui peut être assez généralement fixé à 12 ou 13 ans chez les normaux. Nous autorisant de cette constatation d'expérience, nous avons toujours, dès la 4e, rompu avec le mécanisme de la dictée et considéré l'orthographe non plus comme l'objet d'un enseignement *à part*, se suffisant à soi-même, mais comme une pratique de discipline générale, applicable à tous les exercices écrits de la classe, nous oserions presque dire une mesure de salubrité intellectuelle. Il est aisé de faire com-

1. Nous n'avons retenu, sur 21, que les copies des 14 élèves qui ont fait toutes les compositions en 5e B et 4e B pour ne pas fausser la comparaison. Ces 14 élèves, d'ailleurs, sont représentatifs de toutes les qualités et de tous les défauts de la classe considérée dans son ensemble.

2. Dans son livre *L'apprentissage de l'art d'écrire*. Colin, éditeur.

3. Et non pas considérée comme suffisante pour assurer la correction orthographique! Que de maîtres encore notent l'orthographe dans la seule dictée, ne relèvent pas les fautes dans les « exercices » ou les « rédactions », ou, s'ils les relèvent, n'en tiennent pas compte dans la « note » à attribuer au devoir! Cette anomalie est d'ailleurs de *règle* dans certains concours administratifs civils ou militaires, dans lesquels on accepte une rédaction mal orthographiée pourvu que la dictée ait révélé un entraînement efficace à l'orthographe mécanique. Or, dans la pratique des bureaux, l'antique et lente dictée n'est plus admise, elle est remplacée par la dictée sténographique qui demande du traducteur une souplesse orthographique plus grande que celle qu'on acquiert par le mécanisme de la dictée scolaire.

prendre à des élèves qu'ils doivent à la langue française le respect qu'on doit à toutes les formes du génie de la France : les leçons d'histoire de la langue, introductrices à l'étude de la grammaire, les entretiens moraux, seront autant d'occasions de développer et d'illustrer cette idée. Le respect étant une fois défini *la reconnaissance de la valeur* on peut facilement faire rentrer l'orthographe dans les « objets » de ce respect. La valeur de la langue française n'est-elle pas précisément ce que notre enseignement tend à démontrer !

Nous n'avons pas la naïveté de croire que cette méthode de persuasion puisse suffire à rétablir la correction orthographique. Nous avons dit, au contraire, que la plus grande sévérité était nécessaire pour mener à bien cette tâche, mais notre sévérité sera d'autant plus efficace qu'elle sera justifiée et appuyée par des motifs et des raisons plus clairement exposés, et dont on aura mieux fait comprendre à l'élève tout le sérieux.

Mais voyons la technique dans le détail. Les fautes d'orthographe des premiers devoirs sont relevées et classées. L'élimination en est entreprise progressivement et en commençant par les groupes de fautes les plus faciles à corriger : fautes d'accentuation et fautes de ponctuation. On lit à haute voix ou on fait lire aux élèves leurs devoirs tels qu'ils les accentuent : ils sont alors eux-mêmes choqués de leurs propres fautes et s'appliquent volontiers à ne pas les reproduire pour s'éviter le ridicule d'une lecture barbare ! Pour les défauts de ponctuation, on rappelle les règles, on multiplie les interrogations au tableau noir, les exercices d'application ; comme procédé accessoire, on peut donner connaissance d'échantillons de littérature d'aliénés ou de simples dont la ponctuation est inexistante ou inexacte, avec lecture expressive comme pour les mots mal accentués.

Les fautes d'accord des participes sont corrigées après rappel des règles essentielles qu'on fait noter sur le cahier de textes pour que l'élève puisse s'y reporter avec le minimum d'effort. Si, ces règles une fois étudiées, l'élève continue à négliger ces accords, il est condamné à rédiger lui-même un certain nombre de phrases où ces règles sont applicables. Les autres fautes d'accord (adjectifs et substantifs — verbes et sujets) sont très rares et faciles à faire disparaître à cause même de leur énormité.

Restent les fautes sur les *formes verbales* et les *barbarismes d'orthographe d'usage*. Après quelques semaines de classe aucune faute d'orthographe des verbes n'est tolérée, les élèves ayant appris à utiliser leur dictionnaire et leur grammaire (au moyen de l'index alphabétique) pour s'en débarrasser.

Ces conseils sont dictés par le professeur sous les formes les plus saisissantes et les plus pratiques; l'élève les inscrit dans son cahier de textes qui est son « guide-âne » ou les classe dans son répertoire de notes. Périodiquement on observe que telles fautes ont disparu, que telles autres sont tenaces; on rappelle alors et on fait noter les règles, références, conseils utiles : l'application de ces instructions est poursuivie par la rédaction de phrases qui mettent en jeu l'effort personnel de l'élève.

La grammaire et la logique sont l'aide et le guide des élèves dans la correction voulue des *fautes d'accord*, mais les *fautes d'orthographe d'usage* sont d'un autre ordre. Sans doute le recours à l'étymologie, la lecture, la dictée de textes et de notes, la copie, les résumés, tous les exercices *surveillés* de la classe concourent à la disparition de ces fautes, mais livré à lui-même l'élève ne s'aperçoit pas qu'il adopte une orthographe fautive en écrivant : *hortographe*, *allummettes*, *récipiant*, *boulvard* ou *résignacion*. Pourquoi chercherait-il ces mots dans le dictionnaire s'il est persuadé qu'il les écrit correctement! Mais le maître qui rencontre ces fautes doit provoquer l'élève à les corriger lui-même et lui enseigner le moyen de réaliser cette correction par application de son effort personnel. L'auto-correction reste le procédé souverain [1].

La « chasse » des fautes est faite à l'occasion de tous les travaux de la classe : les cahiers de textes, de notes, de préparation, les leçons de grammaire, les analyses grammaticales, logiques et littéraires, les comptes rendus de lectures, les rédactions sont vus, les fautes sont soulignées et l'élève est constamment sollicité d'expurger ses devoirs et souvent d'expliquer par écrit sa correction. Toutes les fautes ne sont pas pourchassées

---

1. Il développe assez rapidement chez l'élève une « maîtrise de soi » qui est à la fois un gain intellectuel et moral, aussi l'étendons-nous volontiers à d'autres exercices de la classe, par exemple à la composition française.

en même temps, mais par séries indiquées sur le cahier de textes. Sans doute on constate des négligences, des omissions; des fautes reparaissent qu'on aurait pu croire mortes; il y en a, hélas! qui ne disparaîtront jamais; mais la grosse besogne est faite et l'élève est préparé à la parfaire par l'accord de sa volonté et de ses moyens.

Après deux mois de ce régime, il a été permis aux élèves de constater eux-mêmes les résultats acquis. Nous les avons résumés dans ce tableau :

	Nombre de lignes.	Fautes de grammaire.	Fautes d'accentuation.	Fautes de ponctuation.	Fautes d'orthographe d'usage.	Total des fautes d'orthographe.
	—	—	—	—	—	—
1re épreuve . . .	750	42	68	23	27	160
2e épreuve . . .	1 000	28	7	2	13[1]	50

En communiquant ces chiffres aux élèves, nous les avons accompagnés des conclusions suivantes :

1. Les fautes d'accentuation et de ponctuation ont à peu près complètement disparu.

2. Les fautes d'orthographe d'usage ont diminué dans la proportion de 50 p. 100 sans doute à cause de l'emploi, autorisé cette fois, du dictionnaire : « Continuez donc à vous servir du dictionnaire en toute occasion ! »

3° Les fautes de grammaire n'ont diminué que de 30 p. 100, ce qui est insuffisant.

Conséquence : « Le régime des devoirs supplémentaires de « réparation » sera maintenu dans toute sa rigueur, surtout en ce

1. Nous avions autorisé les élèves à utiliser grammaire, dictionnaire, cahier de notes, nous refusant à nous soumettre à cette tradition qui prive nos jeunes ouvriers de l'usage de leurs outils alors qu'on leur demande de faire leur « chef-d'œuvre »! On comprend mal qu'on retire un jour aux élèves les instruments de travail dont on a tant de peine à les faire couramment se servir! Cette pratique est en rapports étroits avec l'antique conception de la dictée en laquelle entrait, par le fait de la coutume, une sorte de croyance en la toute-puissante vertu de cet exercice! La dictée devant suffire à faire sortir du cerveau des enfants les mots avec leur perfection orthographique, l'usage du dictionnaire ou de la grammaire était un véritable sacrilège! Sans doute la croyance a disparu, mais l'habitude demeure et il reste très rare qu'un élève apporte son dictionnaire français en classe, particulièrement le jour de la composition! La composition d'orthographe, si elle n'est plus un exercice de mystique pédagogique, demeure un tour de force!

qui concerne les fautes d'accord des participes faciles à faire disparaître en se référant aux règles notées dans le cahier de textes. »

*
* *

De ces résultats rapprochons ceux que nous avons obtenus dans le même temps en 3e A :

		1re épreuve.	2e épreuve.	Diminution.
Fautes par 1 000 lignes.	3e A . . .	115	80	30 p. 100
	4e B . . .	210	50	75 —
Moyenne des fautes par élève.	3e A . . .	8	5,3	
	4e B . . .	11,4	3,5	

En octobre les élèves de 3e A avaient sur leurs camarades de 4e B une supériorité sensible[1]; en janvier les élèves de B ont marqué un progrès tel que les élèves de A ont été dépassés. Traités par le même maître, les élèves de 3e A et de 4e B ont cependant subi un régime différent : l'emploi du temps de 3e A ne se prête pas, avec trois heures de français au lieu de six en B, à la « chasse » des fautes d'orthographe ; d'autre part, en 3e A la préoccupation du latin est d'autant plus envahissante que les élèves sont plus faibles, or ces élèves de 3e A sont de pauvres latinistes! La lutte contre les fautes d'orthographe n'est donc efficace que dans certaines conditions données qui sont de moins en moins réalisables au fur et à mesure qu'on s'élève dans le cycle des études. Les résultats insuffisants obtenus en 3e A fortifient d'ailleurs notre opinion : là où les préoccupations de correction orthographique sont nécessairement accidentelles, accessoires, non systématiques, elles demeurent presque vaines; par contre, une action vigoureuse, organisée, constante contre les fautes d'orthographe, a des effets assez prompts et sensibles.

*
* *

Mais avons-nous tenu une juste mesure entre le *trop* (en 4e B) et le *trop peu* (en 3e A)? Nous sommes mal placé pour en juger

1. Les élèves de B étaient, il est vrai, désavantagés par leurs fautes d'accentuation beaucoup plus nombreuses que celles des élèves de A et qui ont disparu en janvier.

nous-même, toutefois nous croyons qu'en faisant plus en 3ᵉ A on eût risqué de compromettre l'unité et l'équilibre des études franco-latines. L'enseignement du latin comporte certaines exigences que nous ne tenons pas pour vaines, car elles tendent à développer chez l'enfant le double jeu de l'attention et de la réflexion : attention à la forme des mots, réflexion sur leur enchaînement logique. Le travail de correction orthographique de la langue française exerce dans le même sens l'activité de l'esprit, mais il est ici *accessoire*, tandis que dans l'enseignement B du 1ᵉʳ Cycle nous le tenons pour *essentiel*.

La correction des fautes d'orthographe dans les classes de B dépasse en portée (si on la pratique comme nous avons dit) la simple élimination des fautes elles-mêmes, elle a une valeur éducative : elle est un mode de culture de l'attention et de la réflexion, et de plus elle est un appel constant à la volonté de l'élève.

En effet, obliger l'élève à se reporter à des règles précises, l'exercer à l'auto-correction, lui faire comprendre qu'en s'appliquant à écrire correctement il satisfait non seulement aux règles de l'usage, de la grammaire et de la logique, mais à une idée plus élevée en dignité, au respect de l'ordre et de la beauté qui est prédominant dans la littérature française et dans la morale humaine, tel est notre programme, telle est notre discipline....

Mais j'entends un malicieux élève répéter le mot de M. Jourdain : « Apprenez-moi l'orthographe! » — Soyez tranquille, mon ami, nous ne resterons pas sur les hauteurs sereines de la spéculation : dès demain matin nous reprendrons le sarreau et nous redescendrons sans répugnance à notre modeste et rude besogne d'épouillage? »

LÉO PERROTIN,
Professeur chargé de cours
au lycée de Bordeaux.

L'Éducation des adolescents
dans les Écoles du Haut-Plateau cévenol.

Malgré les difficultés de l'heure présente, l'organisation introduite dans les écoles du Haut-Plateau cévenol ardéchois en 1909 a fonctionné encore pendant ce dernier hiver. Les adultes des deux sexes ont été admis à l'école du jour.

Les programmes. — A tous ceux dont la culture générale était suffisante, c'est-à-dire à tous ceux qui étaient classés dans le cours moyen, il a été donné un enseignement régional, un enseignement adapté au milieu.

Les adultes moins avancés ont été inscrits dans les divisions qu'ils pouvaient suivre. Cet enseignement régional. que les écoliers du cours moyen ont également entendu a compris, comme les années précédentes, les cours suivants :

a) Pour les garçons.

La culture sylvo-pastorale, l'industrie laitière, quelques notions très simples de législation agricole, de droit rural, d'économie rurale.

b) Pour les filles.

L'industrie laitière, l'éducation maternelle et ménagère (en rapport avec le milieu, c'est-à-dire en visant plus particulièrement les mauvaises habitudes et les préjugés locaux à faire disparaître), et, dans quelques écoles, l'étude méthodique de la dentelle aux fuseaux.

La fréquentation. — Pendant cet hiver, de novembre à fin avril, il a été admis à l'école du jour, dans les 25 écoles du Haut-Plateau cévenol (circonscription d'Aubenas), région comprise entre 1 000 et 1 350 mètres d'altitude, 182 adultes, 109 jeunes gens et 73 jeunes filles.

Tous ces adultes n'ont pas suivi les cours d'enseignement régional : 132 seulement y ont pris part : 71 jeunes gens et

61 jeunes filles; par contre 136 élèves : 83 garçons et 53 filles, appartenant au cours moyen ont été réunis à leurs grands camarades pour recevoir cet enseignement.

Quant à l'étude méthodique de la dentelle aux fuseaux, elle n'a été donnée que dans 3 écoles de filles et dans 4 écoles mixtes. L'industrie dentellière a été particulièrement frappée par la guerre. Les familles ne voyant plus là une source de revenus ont négligé la dentelle. L'école s'en est ressentie.

Les rentrées ont été assez irrégulières et ont eu lieu, pendant tout le mois de novembre; elles ont été provoquées par le froid, la neige. Au contraire, les sorties ont présenté, selon l'habitude d'ailleurs, plus d'uniformité. Elles se sont produites fin avril, la louée des bergers commençant au 1er mai.

La fréquentation a été variable : le climat règle la vie du Haut-Plateau cévenol. Lorsque la neige tombe, lorsque la « burle » souffle, toute activité est interrompue, toute sortie, même de jour, est interdite. Dès que les conditions atmosphériques le permettent, l'assiduité est grande. D'après les inscriptions des registres d'appel, les présences possibles des jeunes gens se sont élevées à 18 748. Les absences étant au nombre de 3 990, les présences effectives ont donc été de 14 758, ce qui représente pour chaque adulte une moyenne de plus de 135 présences, soit près de trois mois et demi de fréquentation assidue.

Chez les jeunes filles, la fréquentation a été un peu moins soutenue. Ce n'est pas que l'école les attire moins que les jeunes gens; mais elles ne résistent pas aussi bien aux intempéries; la neige surtout les retient plus facilement à la maison.

Les registres d'appel portent pour elles, 9 806 présences possibles et 2 521 absences, ce qui donne 7 285 présences effectives. La moyenne pour les jeunes filles est donc d'environ 100 présences soit deux mois et demi de fréquentation assidue.

On peut trouver ces résultats insuffisants, voire médiocres. Il serait cependant injuste de ne pas tenir compte de la situation actuelle. La guerre fait des ravages à l'arrière comme sur le front. Et les heures que tous ces jeunes gens et ces jeunes filles consacrent à la terre ne sont pas du temps perdu pour le pays. Avant la guerre, les résultats pouvaient être qualifiés de splendides. Un exemple entre beaucoup. Pendant l'hiver 1913-

1914, l'école de garçons de Saint-Cirgues-en-Montagne a reçu 32 jeunes gens dont 18 avaient le C. E. P. E. Cet hiver, cette même école a reçu 10 adultes dont aucun ne possédait le modeste diplôme primaire. Toutes les écoles ont subi, en partie, le même sort, et ont vu leur clientèle adulte diminuer.

D'autre part, si nous comparons les cours d'adultes tels qu'ils ont été généralement compris jusqu'à ce jour, avec leurs deux séances de deux heures par semaine pendant trois mois, à l'organisation introduite dans les écoles du Haut-Plateau cévenol pendant l'hiver, nous verrons la supériorité de cette dernière.

D'un côté, 135 et 100 demi-journées de présences représentant 405 et 300 heures de travail. De l'autre deux séances hebdomadaires de deux heures chacune pendant trois mois ne font au total que quarante-huit heures de présence pour une saison.

La comparaison est-elle possible? Et nous ne tenons aucun compte de la fréquentation souvent défectueuse du cours d'adultes « nocturne ».

Le certificat d'études. — Il est un résultat tangible, indiscutable, qui vient contrôler le travail des grands écoliers et écolières : c'est la session d'examen du certificat d'études primaires élémentaires réservée aux adultes qui ont fréquenté l'école du jour pendant l'hiver. Cet examen a lieu généralement au cours de la dernière semaine d'avril, avant le départ pour la louée ou le travail des champs paternels.

Cette année, il s'est tenu le 30 avril. Nous avons cru bien faire de lui conserver encore une fois son ancienne forme. Les épreuves ne se distinguent de l'examen ordinaire que par leur rapport avec l'enseignement dit régional.

La dictée avait pour titre : *Le pâturage en forêt.*

Elle se rapportait donc à la sylviculture. Les deux problèmes avaient trait, l'un à la culture pastorale, l'autre à l'industrie laitière.

I. « Un propriétaire possède un pâturage sur lequel il peut nourrir 400 moutons pendant la période estivale. Sachant qu'une vache peut être substituée à 5 moutons, combien de vaches pourra-t-il mettre sur son pâturage et quel bénéfice fera-t-il si l'on sait que pendant la période estivale un mouton rapporte 5 francs et une vache 45 francs. »

II. « Un hectolitre de lait pèse 103 kg. 5 et donne par l'écrémage au repos 12 p. 100 de son poids de crème et 15 p. 100 par l'écrémage centrifuge. La crème donne 1/4 de son poids de beurre. Quel bénéfice fera par an un fermier ayant 10 vaches qui lui donnent en moyenne 12 litres de lait par jour, s'il achète une écrémeuse et s'il vend le kilog. de beurre 8 fr. 50? »

La composition française était de circonstance, sans cependant oublier le village, la ferme et les champs.

Les textes étaient les suivants :

a) pour les candidats :

« Deux soldats, mutilés de la guerre, sont revenus dans leur village. L'un cherche à obtenir un emploi dans un bureau ; l'autre veut rester au pays et exploiter la ferme avec ses parents. Faites-les causer et dites ce que vous pensez de leur décision. »

b) pour les candidates :

« Votre frère, mutilé de la guerre, est dans une école de rééducation. Il vous a écrit pour vous dire qu'il travaille afin d'obtenir un emploi dans un bureau. Vous lui répondrez en l'engageant à diriger ses efforts vers l'agriculture et en lui montrant les avantages du retour au village et du travail de la terre. »

La composition d'agriculture montre avec évidence l'esprit dans lequel est compris l'enseignement régional. Trois questions avaient été proposées aux candidats :

1° Vous voulez transformer une vaste lande en forêt et pré-bois. Dites ce que vous ferez (répartition du terrain, choix des essences, plantation, etc.).

2° Quels avantages présente le pâturage des vaches sur celui du menu bétail?

3° Comment vous y prendriez-vous pour créer une laiterie coopérative? Expliquez son fonctionnement.

Les jeunes filles ont traité les mêmes questions, sauf, bien entendu, l'agriculture. Elles ont dû exécuter un modèle simple de dentelle aux fuseaux, concurremment avec une épreuve de couture.

Dix-sept candidats se sont présentés, dont 8 jeunes filles. Les plus jeunes avaient tous eu leurs 13 ans, avant le 1er octobre 1917. Un candidat avait 17 ans, trois 16 ans, cinq 15 ans, les autres 14 ans. Deux candidates avaient 16 ans et les autres 14 et 15 ans. Tous avaient plusieurs années de scolarité d'hiver. Le candidat

de 17 ans n'avait jamais fréquenté l'école pendant la belle saison.

Tous les candidats et candidates ont été reçus sans qu'il ait été nécessaire de procéder à la fameuse séance dite de « repêchage ».

Cet examen de guerre appelle cependant quelques réflexions sur les différentes épreuves.

La dictée a été généralement bonne; le maximum a été 3 fautes, et la note la plus basse 5.

Les écritures sont fermes, bien formées, quelques-unes même élégantes.

Presque tous les candidats ont résolu entièrement les deux problèmes. La commission a rencontré quelques longueurs dans certains raisonnements.

Il semble que candidats et candidates aient été déroutés par le sujet de la composition française plus particulièrement les candidats, à cause de la forme dialoguée. Si la phrase est assez correcte, en revanche on ignore à peu près l'existence des écoles de rééducation des mutilés de la guerre. Il y a là une lacune que le personnel devra combler. Les conférences pédagogiques d'octobre prochain nous permettront de renseigner le personnel et de lui rappeler que nous ne devons rien ignorer de la vie de la nation. La rééducation des mutilés, le retour à la terre des paysans est un fait qui ne doit pas laisser indifférent le personnel des écoles rurales.

La composition d'agriculture a été faible contrairement aux années précédentes. Elle a montré un défaut de méthode dans la manière dont l'enseignement régional a été donné, surtout par les jeunes institutrices. Malgré les recommandations faites, cet enseignement a été trop livresque.

En effet, dans notre instruction du 1er décembre 1917, nous recommandions de bien adapter au milieu les cours d'enseignement régional, de prendre des exemples autour de soi, dans ce milieu même, d'éliminer des programmes proposés ce qui n'était pas d'une absolue nécessité ou qui ne comportait aucune application dans la région.

Il y aura encore à ce sujet, au cours de la prochaine conférence, à bien mettre en relief la méthode à suivre. L'enseignement régional ne doit pas être du verbalisme, mais bien une étude véritable du milieu dans lequel vivent écoliers et adultes.

Conclusion. — La scolarité, la fréquentation, les programmes tels qu'ils ont été établis pour les adultes depuis 1909, dans les écoles du Haut-Plateau cévenol ardéchois reçoivent toujours un accueil empressé auprès des populations. Les familles demandent elles-mêmes l'inscription des adultes. La fréquentation, autant que les rigueurs du climat le permettent, est assidue, les adultes étant intéressés par l'enseignement qui leur est donné. Le certificat d'études primaires élémentaires est recherché, même par ceux qui ont encore devant eux plusieurs hivers de fréquentation et de travail avant de pouvoir y arriver. Le personnel accepte joyeusement ce surcroît de travail, conscient des services qu'il rend à la Patrie.

L'éducation des adultes est à l'ordre du jour. Dans un coin reculé et presque perdu des Cévennes nous avons essayé de réaliser une idée qui, depuis huit ans, a fait son chemin. Nous ne pouvons pas dire, ici, comment, avec la collaboration du personnel, nous avons étudié le milieu géographique qui nous intéressait, comment nous avons déterminé l'influence de ce milieu sur la vie paysanne et sur la vie scolaire. La scolarité, la fréquentation, les programmes, en somme, toute l'organisation établie, dépendent non pas d'un système politique ou d'hypothèses qui ont germé dans quelque cerveau en mal de doctrine, mais des phénomènes physiques auxquels l'humanité ne peut se soustraire.

Certes, nous ne prétendons pas, par cette adaptation de l'école au milieu, restreindre la liberté de l'écolier et de l'adulte, les attacher d'une manière indissoluble à la profession paternelle, ici, de les river à la terre. Tout en leur donnant une culture générale suffisante mais indispensable, nous voulons les intéresser au milieu dans lequel ils vivent journellement, les engager à se perfectionner dans la culture du sol s'ils entendent rester agriculteurs.

Ainsi l'École, par son enseignement et ses méthodes, leur aura donné les moyens de tirer du sol, par un travail intelligent et soutenu, les produits qui pourront leur assurer la vie large et heureuse à laquelle l'homme instruit, probe et laborieux a le droit d'aspirer.

ÉDOUARD,
Inspecteur primaire.

Méthodes et Procédés d'enseignement.

La méthode des contrastes dans l'enseignement des langues vivantes.

Chargé d'enseigner la langue française à de jeunes Belges qui parlaient exclusivement le flamand, M. l'Inspecteur primaire de la première circonscription de Rouen a eu l'idée de recourir à d'ingénieux procédés dont il donne, dans les lignes suivantes, la description :

❦

« Nous ne sommes pas des professionnels de la pédagogie des langues vivantes. Nous avons dû, sans ouvrages, sans matériel, avec un personnel de débutantes, organiser un enseignement qui exige avant tout une extrême richesse d'éléments concrets, des aptitudes et des compétences sérieuses. Nous avons dû suppléer à tout ce qui nous manquait par les suggestions de l'imagination et du bon sens. Il est infiniment probable, dans ces conditions, que nos procédés sont depuis longtemps connus, développés, exploités par les professionnels de l'enseignement des langues vivantes.

Les jeunes Belges qui sont venus à nous savaient lire nos textes, mais ne les comprenaient pas. Leur vocabulaire, en général extrêmement réduit, était aussi très inégal suivant les individus. Comme ils vivaient en France et qu'ils venaient à l'école, comme chacun d'eux avait reçu un certain nombre de camarades instructeurs qui avaient mission permanente de leur parler et de les faire parler, il fallait tenir compte de leurs acquisitions quotidiennes, très diverses, en constituer le fond

commun d'un progrès à fixer et à étendre par le moyen des méthodes actives, rehaussées, animées encore par l'intérêt, le plaisir et l'émulation.

L'un des procédés qui ont été employés dans cette intention consiste à marquer le contraste, l'opposition des choses, des objets et des êtres, des couleurs, des formes, des qualités, des manières d'être, des actions. Il offre des thèmes d'une variété infinie.

On procède ici par questions : la maîtresse pose la question oralement. Elle a sous la main des objets types. Elle est habile au dessin de silhouette, elle a la craie en main. Quand l'enfant hésitera, elle dessinera l'objet, elle commencera l'écriture du mot, elle préparera le travail de réminiscence qui s'exécutera chez l'un ou chez l'autre suivant les expériences déjà faites par l'enfant dans la vie courante.

Citez de bonnes choses ?

Citez des choses mauvaises ?

Citez des choses jolies ?

Citez des choses laides ?

Citez des choses lourdes ?

Citez des choses légères ?

Citez des animaux doux ?

Citez des animaux méchants ?

Citez les plus gros animaux ?

Citez les plus petits ?

On met en relief par les mêmes moyens le contraste des qualités et des manières d'être.

Ainsi :

La classe est claire, propre, meublée, ornée, jolie, saine ;

La cave est sombre, malpropre, vide, nue, laide, humide ;

La montagne est h... ;

La mer est pr... ;

Le torrent est ra... ;

Le lac est tr....

Ces contrastes ne se font pas systématiquement, ils se créent à tout instant selon l'occasion ; leur opportunité, leur relief sont en rapport avec la valeur, la souplesse d'esprit, l'imagination, l'inspiration des maîtres.

Le contraste des actions est peut-être le plus pratique, le plus riche, le plus entraînant, le plus efficace de tous les procédés de cet ordre. Il se prête remarquablement à l'enseignement collectif; il donne à la classe une physionomie extrêmement vivante.

Il consiste à exécuter des mouvements et à les faire nommer, ou à commander des mouvements et à les exécuter en répétant le commandement.

Levez la main.	Je lève la main.
Baissez la tête.	Je baisse la tête.
Ouvrez la bouche.	J'ouvre la bouche.
Fermez les yeux.	Je ferme les yeux.
Marchez.	Je marche.
Courez.	Je cours.
Arrêtez-vous.	Je m'arrête.
Écrivez.	J'écris.
Effacez.	J'efface.

On peut introduire beaucoup d'humour dans ces exercices en créant des quiproquos et en les faisant reconnaître spontanément. On répand ainsi dans les cœurs la surprise et la joie.

Exemple : quels sont les outils du cordonnier? Le marteau, le tranchet, les clous, ..., le rabot?

Qui donc se sert du rabot?

Que fait le cordonnier? des souliers, des bottines, ..., des culottes!

Qui donc fait des culottes?

Qui fait nos vêtements? la lingère, la couturière, le tailleur, ..., la cuisinière!

Mais que fait donc la cuisinière?

On voit que ces contrastes inattendus, qui ne craignent pas de faire appel à la grosse gaieté, enracinent les mots dans les mémoires; ils provoquent l'émulation du rire, l'amour-propre de la découverte du comique.

On donne aussi, par le même moyen, du relief aux gestes, aux manières, aux sentiments qui les inspirent.

Que fait un enfant avant de partir pour l'école?

(On pratique les contrastes surtout quand l'enfant hésite.)

Il se lève..... Il se recouche! Il met ses bas..... Il quitte son

pantalon! Il regarde sa serviette... ? Il la prend. Il la mouille..., et il la pose!...

On voit, par ces exemples, les surprises, les rires que l'on provoque, les réactions que l'on amène, l'humeur favorable aux impressions fortes qu'on entretient parmi un auditoire, pourvu qu'on ait les aptitudes nécessaires.

Avec des élèves plus développés on pourrait aller beaucoup plus loin dans cet ordre d'idées, mais ici on aborde le sujet plus délicat du sentiment des nuances et de l'esprit. Nous sommes très loin de nous être engagés dans ces parages.

E. Beaufils,
Inspecteur primaire.

Questions et Discussions.

Le régime futur des Écoles normales.

Par une circulaire du 27 mai 1918, le personnel des Écoles normales a été invité à délibérer sur les modifications à apporter au régime de ces établissements. Nous publierons quelques-uns des travaux qui résument ces délibérations. Dans les lignes qui suivent, Mme la directrice de l'Ecole normale de Vannes propose une refonte des programmes d'enseignement scientifique. Nous aimerions à connaître, sur ce projet l'avis de nos lecteurs.

L'enseignement scientifique.

Nos élèves apprennent d'autant plus volontiers les sciences que celles-ci leur assurent, grâce à une bonne mémoire, l'aide d'une note élevée au Brevet supérieur. Mais dans quelle mesure cet enseignement scientifique exerce-t-il vraiment l'esprit d'observation, le raisonnement, le jugement? Dans quelle mesure donne-t-il à l'esprit des qualités utilisables dans la vie intellectuelle générale, ou dans la vie morale? Bien plus, dans quelle mesure instruit-il nos élèves des notions pratiques nécessaires à l'hygiène, à la vie agricole et les met-il en état de transmettre ces connaissances dans de meilleures conditions que ne serait capable de le faire la première ménagère rurale venue? Nous ne saurions croire que les résultats en soient souvent satisfaisants.

J'étudierai les transformations utiles dans nos enseignements scientifiques, en me plaçant à un double point de vue : 1° L'enseignement scientifique dans les Écoles normales doit, en tout premier lieu, donner aux élèves-maîtresses la connaissance des notions scientifiques utiles aux femmes, en raison de leur sexe et de leur rôle social.

2° Pour assurer l'utilisation pratique de cet enseignement et lui permettre de développer les qualités d'esprit qu'il peut con-

tribuer à donner à nos élèves, il faut que cet enseignement ait pour procédés essentiels l'observation et l'expérience.

Cela suppose un changement de nos programmes, et dans le fond et dans la forme; dans le fond, afin d'écarter de nos programmes de première et de deuxième années toute étude qui n'a qu'un intérêt de mécanisme ou de théorie (par exemple beaucoup de leçons de chimie organique, certaines leçons d'optique certaines classifications animales) de mettre à la première place les études d'hygiène et d'applications ménagères ou agricoles; dans la forme, afin que les programmes soient rédigés dans des termes tels qu'il ne puisse y avoir équivoque ni pour les professeurs, ni pour les examinateurs du Brevet supérieur, quant à la prédominance des études pratiques.

Il importe en outre que l'établissement de ces programmes, avec la détermination du mode de travail qu'ils comportent, réalise dans l'emploi du temps de nos élèves de première et de deuxième années un allégement propre à faire disparaître le travail hâtif et livresque et à favoriser l'activité profonde de l'esprit. Un tel projet suppose bien entendu la modification correspondante des programmes du Brevet supérieur, les connaissances pratiques de l'hygiène et de la vie ménagère étant les plus importantes pour une femme, qu'elle se destine ou non à l'enseignement. Sans doute devrait-il avoir sa répercussion sur les programmes de certaines sections des Écoles primaires supérieures.

Le programme scientifique de la troisième année prendrait alors un caractère nouveau du fait du but strictement pratique atteint par ceux de première et de deuxième années. Il comprendrait des compléments sur l'étude de questions d'ordre pratique et des aperçus d'études plus générales en rapport ou non avec les premières et propres à initier l'esprit (préparé déjà par les habitudes d'un enseignement pratique raisonné) aux formes de la recherche scientifique. Ne conviendrait-il pas mieux à la formation de l'esprit de partir des faits et des notions d'ordre pratique pour s'élever à la compréhension des lois générales et des méthodes scientifiques plutôt que de suivre l'ordre inverse qui résulte nécessairement de nos programmes actuels.

Pour préciser ma pensée et prouver qu'une telle modification pourrait répondre à la fois à notre besoin national d'études pra-

tiques et à la nécessité de donner aux esprits une formation réelle et non surtout apparente, j'ai cru devoir proposer ci-après l'ébauche d'un projet de programme scientifique.

Je l'ai établi après avoir fait les observations essentielles suivantes :

1° Il faut que la rédaction du programme exprime le caractère de réalité pratique que doivent présenter les études qu'il impose. C'est ainsi qu'aux titres d'études habituels en première et deuxième années, « Physique, Chimie, Sciences naturelles », j'ai substitué les titres « Hygiène, Économie domestique, Notions industrielles ».

2° L'hygiène et l'économie domestique présentent bien des sujets d'étude communs et l'hygiène détermine souvent les principes d'économie domestique. Pour répondre aux besoins divers de notre enseignement normal, il y a avantage à fondre les deux études toutes les fois que cela est justifié.

Le programme étant libellé dans des grandes lignes d'une manière assez large pour permettre aux professeurs d'exercer leur initiative dans le choix et l'ordre des leçons et des exercices à prévoir, il me paraît indispensable d'ajouter à ce programme, pour affirmer le caractère à la fois pratique et scientifique de notre enseignement et faire suivre la méthode qu'il réclame : 1° la liste des études d'ordre scientifique qui devraient trouver place dans les leçons; 2° la liste minimum des expériences et observations à réaliser[1]. J'ai donné, pour préciser, un exemple de chacune de ces listes se rapportant au programme de première année.

*
* *

Hygiène et Économie domestique.

1re Année (1 heure par semaine.)

A. — *Chapitres d'études.*

Exemple des notions d'ordre scientifique qui prendront place dans les leçons.

I. — L'Alimentation.

a) Composition chimique des aliments — les sucs digestifs — transformations subies par les aliments dans l'appareil digestif — conditions de l'assimilation.

1. Les expériences et les sujets d'observations sont indiqués en italique à la suite du sommaire des leçons.

Analyse immédiate de matières alimentaires (pain, lait, viande, pommes de terre, etc.).

b) Les altérations diverses des matières alimentaires.
Expériences relatives à l'action de l'alcool (Exemple sur le pain).

c) Les vers parasites — développement — mode de contagion.
Examen au microscope et à la loupe (grains d'amidon — infusoires — parasites végétaux et animaux).

d) Les maladies transmissibles par les aliments, etc....
Développement de champignons sur les matières alimentaires et autres objets d'utilité domestique. Étude des champignons comestibles et vénéneux.

II. — Hygiène et entretien de l'habitation.

a) Les conditions nécessaires à la respiration — les combustibles.
L'allumage d'un feu. L'air et les combustions.

b) Les maladies contagieuses et l'habitation.
Mesure de température.

c) Les parasites dans l'habitation (étude zoologique dans la mesure où elle permet d'en comprendre la propagation et la destruction).
Comparaison des sources d'éclairage aux points de vue de l'intensité lumineuse et de la dépense.

d) Les métaux, les acides, les alcalis, les sels en économie domestique (propriétés physiques et chimiques utilisées en économie domestique).
L'entretien d'une lampe, d'un poêle, des meubles, etc.

III. — Hygiène et entretien des vêtements.

a) La propagation de la chaleur et les vêtements.
Expériences sur la propagation de la chaleur par conductibilité, par rayonnement.

b) Explication scientifique des pratiques successives d'une lessive.
Saponification.

c) Etude de l'élevage et de la culture des animaux et des plantes qui fournissent les fibres textiles (mouton, vers à soie, coton, etc...).
Elevage de vers de soie.

IV. — Hygiène personnelle.

a) La peau, les muqueuses.
Usage des thermomètres médicaux.

b) La respiration.
Le refroidissement par évaporation.

c) Les dents — l'intestin.
Examen microscopique du sang.

d) L'hygiène des muscles et du squelette — (propriétés -- croissance)
Dissections de petits mammifères.

e) Le surmenage — la fatigue.

f) L'œil.
g) Les premiers remèdes.
Distinction et étude des plantes pharmaceutiques de la région.

B. — 2 heures tous les 15 jours : *Exercices* (par sections de cuisine, nettoyage et savonnage.

C. — *Lectures scientifiques* relatives au programme.

*
* *

2e Année. — (1 heure par semaine.)

A) Agriculture.

Le sol.
La culture.
Le bétail et la basse-cour.
La laiterie.

B) Notions industrielles.

Etudiées tant au point de vue scientifique qu'au point de vue social.
1° La production de substances d'une utilité générale :
Ex. : Gaz d'éclairage.
Alcool.
Fer, fonte, acier.
2° Une industrie locale :
Ex. : Verrerie, savonnerie, papeterie.
Salines.
Pêche, conservation industrielle des aliments.

C) Exercices pratiques de jardinage et d'élevage.

D) Lectures scientifiques relatives au programme.

*
* *

3e Année — (2 heures par semaine.)

A). — Hygiène de l'enfance (jusqu'à treize ans).

La propreté.
Le vêtement.
L'Alimentation. — L'enfant à l'école maternelle; l'enfant à l'école primaire; les cantines, menus, organisation.
Les maladies des enfants.

B) Culture scientifique.

Le monde solaire.
L'attraction universelle, la pesanteur.

La pression atmosphérique, le baromètre, la prévision du temps.
La locomotion aérienne.
(Ces leçons seront l'occasion de l'acquisition des notions indispensables de mécanique.)
La chaleur; propagation; effets.
La machine à vapeur.
Moteurs; travail mécanique.
Réflexion sur les miroirs plans.
Réfraction, lentilles, vision, loupe, lunettes, photographie.
Caractères et propriétés du courant électrique.
Eclairage électrique.
Boussole, orientation.
Electro-aimants, télégraphie.
Principe de l'induction, téléphonie.
Locomotion électrique.
Notions sur les travaux de Lavoisier, Berthelot (progrès de la chimie).
Pasteur, Claude Bernard (leurs méthodes, leurs découvertes).
Hypothèse de l'Évolution.
Principes de la classification zoologiqne.

C) Exercices pratiques en vue de l'école primaire.

Expériences et exercices d'observation.
Leçons d'adaptation.

D) Lectures scientifiques.

E) Exercices de cuisine, nettoyage, savonnage, jardinage (à exécuter par sections et correspondant à environ 2 heures par semaine).

*
* *

N'oublions point de signaler que l'organisation d'un enseignement scientifique pratique imposera la possession du matériel nécessaire, tant individuel que collectif.

Quelle serait la place à accorder dans l'emploi du temps de chaque année aux cours scientifiques ?

Nous prévoyons : en 1re année, une heure de cours par semaine, deux heures tous les quinze jours d'exercices pratiques?

En 2e année, une heure de cours par semaine; des exercices pratiques dont il est malaisé de déterminer la durée, car ils se rapportent au jardinage et à l'élevage.

En 3e année, deux heures de cours, deux heures d'exercices pratiques.

Nous gagnons du temps sur la répartition actuelle qui indique trois heures de cours scientifiques en 1re année, trois heures en 2e année et huit heures en 3e année. En outre, le travail à prévoir en 1re année et 2e année, pour la préparation des leçons est, en raison de la matière et de la méthode de l'enseignement, bien inférieur en quantité à celui qui est actuellement imposé. Il me semble qu'il lui serait bien supérieur en qualité.

Mlle Hui,
Directrice d'École normale.

En Passant...

... dans une classe de français.
(École primaire supérieure.)

J'assiste à un exercice de lecture expliquée. Le morceau a été bien choisi et bien lu; mais l'impression produite sur les élèves est aussitôt coupée par un aperçu biographique sur l'auteur, par un petit exposé de son œuvre littéraire; sans doute ces notions sont intéressantes; mais ce n'est point le moment de les donner. L'étude du texte peut être l'occasion de rattacher quelques-unes de ces notions aux observations directes, convenablement dirigées, des élèves; mais c'est ce texte qui doit être avant tout l'objet d'une « lecture expliquée ».

... dans une classe d'histoire naturelle.

(École primaire supérieure.)

J'assiste à une classe d'histoire naturelle : interrogation sur les dernières préparations présentées aux élèves, dissection d'une roussette et d'un lieu ; le professeur ne se borne pas à des questions, mais fait faire au tableau par une élève, sur un papier par toutes les autres, le dessin de la circulation, du cœur et du système nerveux de ces poissons.

Professeur de dessin, Mlle X*** se sert des séances de dessin, à l'occasion, en guise d'exercices complémentaires des classes d'histoire naturelle.

Avec vivacité et souplesse d'esprit, avec son savoir sûr, Mlle X***, s'occupant des poissons, provoque et dirige les rapprochements entre l'organisation de ces animaux et celle des animaux supérieurs. Tout cela est bien compris et paraît bien acquis pour les élèves.

... dans une classe de géographie.

(École primaire supérieure.)

Mlle Y*** traite de la géographie économique de l'Allemagne. La leçon est claire, bien composée; les statistiques sont de fraîche date. Mais Mlle Y*** ne songe pas à établir une comparaison entre l'Allemagne et ses voisins, entre l'Allemagne et la France.

C'est cependant ce qui intéresserait le plus vivement ses élèves, ce qui serait le plus utile et pour eux et pour notre pays tout entier. Non seulement la comparaison frapperait leur esprit, graverait les chiffres dans leur mémoire, mais, en révélant nos infériorités, elle stimulerait leur volonté, elle leur imprimerait les désirs d'action, de réforme et de progrès.

Mais Mlle Y*** a emprunté sa leçon à un manuel, d'ailleurs récent. Elle n'a pas senti la grande différence qui doit exister, entre l'enseignement livresque et l'enseignement oral : le livre se borne à fournir des données que le lecteur pourra confronter, le maître — et c'est sa supériorité — suscite les rapprochements qui forcent à réfléchir.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Conseil supérieur de l'Instruction publique.

(Session de décembre 1918.)

— Trois projets concernant l'instruction primaire ont été soumis au Conseil et adoptés par lui durant cette session.

L'un remet aux Recteurs le soin de prononcer l'exclusion des élèves-maîtres des écoles normales, de même qu'ils prononcent leur admission.

Le second remet aux lecteurs le soin d'arrêter chaque année, en comité des inspecteurs d'Académie, la liste des auteurs français du Brevet supérieur.

Le troisième règlemente l'examen des bourses instituées dans les cours complémentaires et fixe les conditions de leur répartition.

Il modifie pour la 2e et la 3e séries, les épreuves de l'examen des bourses instituées dans les écoles primaires supérieures de manière à mieux adapter ces épreuves aux programmes des classes correspondantes de ces établissements et aux programmes de leurs sections spéciales.

Les deux premières réformes sont des mesures de décentralisation administrative. La troisième est destinée à mettre dans l'instruction primaire supérieure, les examens en harmonie avec l'orientation professionnelle qui est donnée aux programmes.

Les Initiatives du Personnel.

Les ateliers des écoles primaires supérieures et la reconstitution des pays dévastés.

— Les écoles primaires supérieures ont travaillé pour nos soldats, pour nos blessés. Elles peuvent travailler pour d'autres victimes de la guerre, les populations des régions dévastées. Témoin l'initiative qui vient d'être prise en Charente et qui devrait être imitée partout. M. l'Inspecteur primaire de la première circonscription d'Angoulême a eu l'idée d'utiliser les ateliers de l'École primaire supérieure de

Ruelle (maîtres, élèves et outillage) pour la fabrication d'objets de première nécessité destinés aux pauvres gens qui songent à réinstaller leurs foyers détruits.

« J'ai pensé, expose-t-il, que nous pourrions faire en menuiserie des tables, de petites armoires, des lits-berceaux (et même des grands lits), des bancs, des étagères, des montures de scie. etc., etc.; en forge et serrurerie des marteaux, des ciseaux, des hachettes, des charnières, des verroux, des grils, etc. L'ingéniosité des exécutants enrichira la liste.

Partant de là j'ai vu les maîtres et les élèves qui se sont naturellement montrés enthousiastes.

Il fallait de la matière première : je suis allé trouver M. le Général Directeur de la Fonderie pour lui demander la cession, moyennant payement ou à titre de don (mais les prix seront minimes s'ils sont obligatoires), de bois, fers ou aciers réformés. Accueil et promesses aussi aimables que je pouvais les désirer.

Restait à se procurer un peu d'argent : mon collège de Cognac m'en a offert à prendre sur une caisse de secours aux régions libérées (Œuvre cognacaise).

Nous n'avons maintenant qu'à fabriquer. Ce sera peu, mais non négligeable. Je compte bien tout de même que nous ferons un wagon d'ici la fin de l'année et certains objets y seront par centaines. Je m'occupe de compléter l'installation par l'établissement de la force motrice et de quelques machines outils, ce qui nous permettrait d'intensifier notre production. »

L'éducation des adolescents.

Un cours préparatoire à la navigation.

L'Instituteur de l'Ile Grande, décrit, dans la lettre suivante adressée à M. l'Inspecteur primaire de Lannion, le cours qu'il a organisé pour les jeunes marins. Un programme bien conçu, une méthode bien comprise, de l'ingéniosité et du dévouement, que faut-il de plus pour créer l'enseignement postscolaire, l'adapter aux besoins de la clientèle locale et assurer son succès?

« Vous m'avez demandé de vous tenir au courant de la marche du cours de préparation à la navigation, ouvert pour les adultes à l'école de l'Ile Grande. Je vous avais promis un essai loyal, mais en vous prévenant que j'étais dépourvu du matériel nécessaire pour donner cet enseignement avec grand succès. Cet essai est aujourd'hui en voie d'exécution et jusqu'ici tout me fait prévoir qu'il donnera des résultats appréciables malgré la médiocrité des moyens dont je dispose.

J'ai eu au début 13 élèves, tous jeunes gens d'au moins quatorze ans; mais après quelques séances trois défections se sont produites. En revanche des jeunes marins venus en permission de quinze jours,

un mois, ont suivi les leçons pendant toute la durée de leur congé et m'ont exprimé le désir d'être admis au cours dès qu'ils pourront disposer de leur temps. J'attribue les défections aux longueurs un peu abstraites et ennuyeuses des notions du début. Je me suis donc empressé de modifier sur ce point le programme que je m'étais tout d'abord tracé, et j'ai brûlé quelques étapes pour arriver rapidement aux questions dont l'utilité pratique ressort nettement aux yeux des jeunes gens. Ce qui ne me dispense pas de traiter les questions théoriques sans lesquelles les questions pratiques restent forcément obscures et incomprises, mais je le fais incidemment, en matière d'intermède, me gardant bien d'avoir l'air d'en faire l'objet d'une leçon. A vrai dire je dois enseigner comme on administre des remèdes aux petits enfants, c'est-à-dire en dissimulant la pilule. J'espère avec le temps pouvoir modifier cette façon d'enseigner, car, à mesure que le programme se développe, l'application de mes jeunes gens va croissant et il est permis de supposer qu'un moment viendra où je pourrai exiger d'eux un effort plus considérable et plus soutenu.

Depuis l'ouverture des cours nous avons appris à résoudre les problèmes se rapportant à la variation à la correction de la route, à la route au compas et à la route vraie. Nous en sommes au calcul de la route composée. La faiblesse de notre éclairage ne nous permettant pas l'étude de la carte le soir nous faisons cette étude le dimanche ainsi que les problèmes auxquels elle donne lieu, et que nous avons traités presque en totalité. Je me garderai bien de vous dire que nous les possédons à fond mais nous remettrons notre ouvrage sur le métier aussi souvent qu'il faudra, et, dans deux ou trois mois, quand le cours prendra fin, je crois pouvoir affirmer que mes élèves posséderont les principaux éléments des connaissances nécessaires à la conduite des navires.

Nous faisons trois séances par semaine d'environ deux heures chacune, ce qui, joint au temps de préparation, constitue un supplément de travail de près de trois heures par jour. C'est un peu lourd, mais, ayant entrepris de mener à bonne fin la tâche commencée, j'irai jusqu'au bout. Nous tenons un cahier de roulement sincère, sans rien d'apprêté, que je vous transmettrai à la fin du Cours.

J'y ajouterai un cahier de cartes avec solutions de problèmes.

Je dois vous dire que j'ai fait quelques achats indispensables sans lesquels je courais à un échec certain ; des cahiers de cartes marines, des compas, des équerres, etc.... N'ayant trouvé de rapporteur qu'à des prix inabordables j'en ai fabriqué moi-même. Le tout me revient environ à 40 francs, mais ce matériel peut servir plusieurs années. Ce qui me manque surtout, c'est une bonne boussole pour faire quelques exercices pratiques tels que les relèvements qui éclaireraient et fixeraient les notions théoriques. Oh ! il me faudrait bien d'autres objets

pour être outillé à souhait, mais je vous en reparlerai plus tard, si comme je veux l'espérer, le succès répond suffisamment à nos efforts[1].

COLLABORATION DE L'ÉCOLE ET DE L'INDUSTRIE.

A l'école primaire supérieure de Charlieu.

Grâce aux subventions de MM. Alex, Devilaine, Hugand et Renou une somme de près de 3 000 francs a été réunie. Grâce à eux encore, aux ouvriers qu'ils ont mis à la disposition du directeur de l'école les machines suivantes ont été installées et sont prêtes à fonctionner : moteur, dynamo, tour à raboter, tour parallèle, étau limeur, tour à bois. Le don d'une perceuse et d'une machine à affûter est probable. La ville de Charlieu fournira le gaz nécessaire au moteur et paiera le traitement d'un contremaître pour les travaux du fer. Les industriels visés plus haut ont exprimé le désir que les élèves fussent préparés au travail du moulage de pièces détachées en fonte pour métiers à tisser. L'industrie locale a besoin de trouver sur place ces pièces qu'elle doit faire venir du dehors.

A l'école primaire de Talence.

La direction de l'usine Delacourt accorde à l'école primaire supérieure une subvention de 1 000 francs pour l'enseignement industriel. Cette subvention sera renouvelée et augmentée si la section industrielle donne des résultats satisfaisants.

Au cours complémentaire de la Rochelle.

Les élèves de 3e année du cours complémentaire sont admis quatre fois par semaine, de sept heures à onze heures du matin dans les ateliers de la société Delaunay-Belleville.

Aux cours d'apprentissage de Remiremont.

Plusieurs industriels se réunissent pour doter les cours d'une machine à percer et d'un tour électrique.

LA RENAISSANCE DE L'ÉCOLE.

M. FROMAGE, *instituteur public à Maast-et-Violaine, par l'exposé suivant, adressé à ses chefs, montre ce qu'il est possible de faire pour reconstituer dans les régions envahies, un logement et une école dans le plus bref délai possible, avec des moyens relativement restreints.*

« Je suis rentré à Maast le 18 novembre au soir : il ne restait dans

1. Il faut espérer que ce maître désintéressé recevra la boussole et les « autres objets » dont il a besoin. Nul « matériel scolaire » ne sera mieux placé.

ma maison que deux meubles, quelques chaises dépareillées, des parties de lits de bois inutilisables, sans literie.

« Pour pouvoir manger chez moi, je me suis procuré dans une ferme qui n'avait pas été trop pillée, quelques ustensiles de cuisine qu'on m'a prêtés, en attendant que ceux que j'avais commandés à Paris puissent m'arriver. J'ai monté dans la cuisine une cuisinière ne m'appartenant pas, mais dont je connais la propriétaire absente du village actuellement. Quant aux lits, je n'ai pu les reconstituer et depuis mon retour je suis obligé de coucher à l'auberge où l'on a pu conserver une chambre à deux lits convenable.

« Le lendemain de mon arrivée, aidé d'un manouvrier, maçon adroit et intelligent et de ma femme, nous nous sommes procuré du papier huilé, puis, patiemment, nous avons fermé trente carreaux brisés de la cuisine et de nos trois chambres. Aussitôt après, nous nous sommes mis à réparer les cinquante carreaux brisés de l'école. Cela fait, deux journalières sont venues laver les murs de la classe devenus repoussants de saleté, ainsi que le parquet. Ensuite, aidé par mon compagnon, nous avons installé le long des murs le plus de tableaux noirs que nous avons pu trouver. J'en ai découvert dans les greniers; la mairie en renfermait encore un, venant de l'ancienne classe, je l'ai divisé en deux parties et actuellement je dispose de 7 tableaux noirs dont deux tournants. J'ai retrouvé une table de classe sans banc d'avant l'invasion, elle a été réparée, une deuxième n'avait plus ni table, ni banc, elle a été également réparée. Je me servais pour cela des couchettes militaires que les officiers laissaient à ma disposition et où je trouvais planches et clous.

« Dimanche dernier 1er décembre, j'ai fait le tour des cantonnements du village, et j'ai choisi six des plus belles tables plates, avec les bancs les mieux appropriés, je les ai fait charrier dans la cour, laver à grande eau à la brosse, et actuellement j'essaie de les installer pour le mieux à la taille des élèves.

« La rentrée aura lieu le 9 décembre; mes écoliers seront munis d'ardoises et de crayons d'ardoise. On se servira largement des tableaux noirs. Je crois pouvoir vous affirmer que cela ira bien avec un peu d'habitude.

« Quelques-uns de mes écoliers et écolières restés au village pendant l'occupation ont montré une véritable ingéniosité à soustraire aux Boches des documents de toute première importance pour l'école : les uns ont conservé jalousement les livres qu'ils avaient emportés le 27 mai au soir: un autre m'a rapporté un carnet de préparation de classe 1913-14 qui traînait dans les champs et me sera précieux comme guide; une petite fille m'a rapporté mon Carnet de Comptes courants de Mutualité que j'avais oublié au départ et l'a dissimulé à toutes les investigations pour me le rapporter; enfin une grande fillette qui avait été commandée pour vider mes chambres et mon grenier avec des prisonniers français, a, sur l'incitation de l'un d'eux,

pu dissimuler dans un talus herbeux devant l'école, six des dictionnaires Larousse illustré sur sept composant l'ouvrage et est venue les chercher la nuit pour les cacher dans sa maison. Tout cela m'a fait bien plaisir à constater.

« Pour la classe, avec de la bonne volonté tout ira bien. Le Maire M. Desille va me faire abattre des arbres étêtés par les obus pour le chauffage de la classe et de la maison.

« Nos cabinets sont effondrés, le préau-hangar est en partie découvert par un 130 autrichien tombé là le 12 août et qui a fracassé en même temps des portes et mon bureau qui traînait là, mais nous en installerons dans un petit jardinet.

« Quant au puits empoisonné, je viens de signaler le fait, par l'intermédiaire du Maire, à Monsieur le Préfet.

« Avec de la bonne humeur et du courage nous en viendrons à bout. »

A travers les périodiques étrangers.

Publications scandinaves.

VOR UNGDOM (Copenhague, Gyldendal). Janvier 1918. — A propos d'un livre de Valfrid Palmgren Munch-Petersen : *Bibliothèques et éducation populaire*, Vilh. Schepelern en analyse la partie qui a trait aux *Bibliothèques d'enfants* aux États-Unis. Que de telles bibliothèques existent, est déjà intéressant. Il ne l'est pas moins qu'elles s'efforcent de se faire connaître des enfants à qui elles s'adressent et que, les ayant attirés à elles, elles sachent les retenir. Elles organisent des réunions de parents où le choix des lectures est discuté; elles font, aux environs de Noël, des expositions où l'on trouve des exemplaires de tous les livres d'étrennes imaginables, sériés d'après l'âge. On y enseigne aux enfants, et n'est-ce pas dans cet ordre d'idées l'un des plus grands services qu'on puisse leur rendre ? à ne pas lire au hasard, mais à choisir leurs livres méthodiquement et dans un but déterminé. Et quelle excellente institution que ces heures où l'on

raconte des histoires, où l'on dit des contes aux tout petits; que ces heures où l'on fait de la lecture à haute voix, où l'on cause des ouvrages que l'on a lus et les discute. Cela dans des locaux plaisants, ornés de fleurs, où la jeunesse a plaisir à se rendre et, forcément, ne tarde pas à prendre des habitudes intellectuelles dont, la vie durant, elle appréciera les bienfaits. En Amérique, on a compris que si l'on veut avoir prise sur les masses des grandes villes, il ne suffit pas de leur ouvrir des bibliothèques : il faut savoir y attirer les jeunes gens et leur apprendre à en faire usage.

Février. — Holten Lützhöft, en un article intéressant, discute la question des *écoles privées et écoles publiques*. Tous les enfants doivent aller à l'école, doivent être « élevés », pour leur intérêt personnel, sans doute, en tant qu'individus, mais aussi dans l'intérêt de la société, dont ils sont les membres. Autrefois, la famille était la base de cette société. Il était donc naturel que l'enfant fût élevé pour la famille et par elle, ou par ses mandataires. Aujourd'hui, dans la société moderne, le rôle de l'Etat devient de plus en plus prépondérant, au détriment de la famille : c'est donc à lui que revient le soin qui incombait précédemment à celle-ci. L'école publique remplace de plus en plus l'école privée. Elle la supprimera tout à fait un jour ou l'autre, le principal avantage en sera l'unité dans l'éducation nationale. Mais les familles protestent au nom de la liberté. L'Etat doit exiger, doit s'assurer que l'éducation de l'enfant est réelle. Peut-il aller au delà? L'auteur estime que les écoles privées non seulement sont un droit pour les familles; mais que l'Etat a même le devoir de les soutenir pécuniairement aussi bien que les écoles publiques. Dans celles-ci, d'autre part, il convient de faire au contrôle, à la direction même des familles une part sérieuse. On a dit que les écoles publiques ne devaient donner qu'un enseignement purement impersonnel, purement professionnel. Si cela était, ce serait la ruine d'un peuple. Elles ont aussi à former la mentalité de l'enfant, je veux dire à lui enseigner à réfléchir, à sentir, à comprendre, à vivre de la vie de son peuple. Il est évident que, pour atteindre ce but, le maître doit pouvoir autre chose que débiter en tranches plus ou moins appropriées les connaissances dont il a la spécialité. Ce maître a-t-il plus de liberté, plus d'initiative à l'école privée qu'à l'école publique? Quoique d'aucuns le prétendent, on ne saurait sérieusement le soutenir. Le bon maître peut exercer son initiative où qu'il soit; de même que le mauvais en manquera aussi bien là qu'ici. De toutes façons, l'avenir appartient aux peuples qui auront le mieux su assurer l'éducation des enfants, qui les auront le mieux mis à même, tous, à quelque classe sociale qu'ils appartiennent, de développer les qualités que la nature a mises en eux et d'occuper dans la société la place dont ces qualités les rendent dignes.

Dr Einar Sigmund traite dans une « leçon de doctorat » *du développement de la méthode naturelle aux XVIIe et XVIIIe siècles jusqu'à*

Rousseau. Aux XVIe et XVIIe siècles, l'enseignement, donné en latin, était uniquement de mémoire, le maître ne s'inquiétant point de savoir si l'enfant comprenait : l'essentiel, c'était qu'il récitât sans faute. La férule était l'un des moyens les plus employés pour obtenir ce résultat. Ce fâcheux état de choses n'avait point échappé aux meilleurs esprits. Il eût fallu, pour y remédier, de bons maîtres. Comme il n'était point facile d'en trouver, on chercha plutôt à modifier la méthode, on essaya de mettre en pratique ce principe que la méthode la meilleure est celle qui se rapproche le plus de la nature : celle qui tient le plus grand compte de la nature de l'enfant en général, de chaque enfant en particulier. Ce fut Ratichius qui, s'inspirant de Montaigne, le développa le premier et en tira les conséquences qu'il contenait : dont celle-ci, entre autres, que l'enfant doit être enseigné dans sa langue maternelle et cette autre que l'enseignement est un art et qui ne s'improvise point. Il veut, de plus, que tout s'y passe sans contrainte.... Le défaut de Ratichius est que, s'il change le procédé, il conserve le fond même de l'ancien enseignement et qui était uniquement livresque. Après lui, Coménius, au contraire, conclut qu'on laissât là les livres et que des mots on passât aux choses. On trouve l'exposé de ses idées dans sa « Linguarum methodus novissima ». La principale est donc que soit établi un exact parallélisme des mots et des choses — et pour cela il recommande de tourner le dos aux livres, qui sont chose morte, et de s'adresser à la nature elle-même qui, elle, est vivante. Quand il est impossible d'avoir à sa disposition la réalité naturelle, on la remplace par son image. C'est évidemment le côté faible de la méthode, qui n'en constitue pas moins un progrès considérable. Aussi est-ce à juste titre que Comenius a pu être appelé le « père du réalisme pédagogique ».

Ces idées furent reprises par Francke et Locke.

Francke, à la fois, utilitaire et piétiste, demande que non seulement l'enseignement soit expérimental, mais qu'il soit approprié à l'intelligence des élèves, de chaque élève. Locke fait surtout ressortir l'importance de l'intérêt dans l'enseignement. L'âme de l'enfant, dit-il, est faible et n'a généralement pas de place pour plus d'une idée à la fois ; mais cette idée l'occupe tout entière, du moment qu'on a réussi à l'intéresser. L'art du maître doit donc être d'éveiller l'intérêt de l'enfant et de savoir alors profiter de son attention. C'était un progrès aussi : car l'enseignement jusqu'à ce jour n'avait guère été chose amusante. Mais Locke va plus loin. D'après lui, on ne doit enseigner l'enfant que lorsqu'il y est disposé.... Théorie que tout cela et dont la pratique continuait d'être assez différente. Malgré les progrès réalisés et par les Oratoriens et dans les « petites écoles » de Port-Royal, la routine continuait de régner un peu partout, quand parut J.-J. Rousseau.

M. Peter Juhl expose le fonctionnement d'une *Association d'application* destinée non seulement à la formation pratique des jeunes maîtres sortant de l'École normale, mais à l'entretien professionnel

et au perfectionnement de tous instituteurs et institutrices, qui se trouveraient vite inférieurs à leur tâche, s'ils devaient rester isolés, abandonnés à eux-mêmes dans leur école de campagne ou de petite ville. Il s'agit d'une association fondée par des instituteurs de la région de Holsted et qui comprend aujourd'hui une quarantaine de membres. Ces réunions ont lieu huit fois par an, tantôt chez l'un, tantôt chez l'autre. Chacun apporte ses aliments. A la tête de l'Association, un Bureau indique les sujets qui devront être traités par les membres à tour de rôle, deux ou trois chaque fois. L'instituteur chez qui se tient la réunion, est dispensé d'y prendre part. On comprend pourquoi. Chacun n'a droit qu'à vingt minutes pour exposer la question qui lui est soumise. Ce qui est excellent pour apprendre aux jeunes à se borner. Remarquons que ces leçons d'application sont réellements faites devant les enfants, dans la classe même. On ne peut nier qu'il ne soit très bon pour ceux-ci d'entendre ainsi des maîtres de qualités diverses. Après la classe, lorsque les enfants sont partis, on passe à la critique et chacun donne son avis sur ce qu'il a entendu....

A signaler dans les numéros d'avril et de mai une étude de Sœren Noe-Nygaard sur *Martin Luther pédagogue.*

En 1917, une *Société des bibliothèques scolaires* s'est formée et dont N. A. Larsen nous explique la raison et le but. L'enfant sort de l'école ne possédant que des connaissances insuffisantes. Il a, d'autre part, en général, le désir de s'instruire, d'apprendre, de connaître du nouveau. Il faut utiliser ce désir en le dirigeant, fournir à l'enfant les livres où il trouvera les connaissances dont il aura de plus en plus besoin dans la vie, les lui signaler, lui indiquer la façon de s'en servir et selon un plan déterminé.

Mai. — La collaboration des familles avec les maîtres est de plus en plus reconnue comme une nécessité. En attendant qu'elle devienne obligatoire et, sous une forme ou l'autre, officielle, déjà des directeurs d'école, ont essayé de la réaliser, au moins partiellement en organisant, à l'occasion de fêtes scolaires, d'examens, etc. des *réunions de parents*. Jusque-là, parents et maîtres s'ignorent réciproquement et cela pour des motifs variés et qui se comprennent. Cependant, il est indispensable qu'ils s'éclairent réciproquement sur l'enfant de l'éducation duquel ils ont également la responsabilité. Il faut donc les mettre en contact. J'ai assisté, écrit M. Johannes Vejlby, à plusieurs des réunions annuelles de parents dans une grande école privée de province. La salle de gymnastique était ornée de guirlandes et de drapeaux. Le directeur de l'école ouvrit la séance par une courte causerie sur une question scolaire. Puis il y eut de la musique, des chants; on lut ou récita des poésies, et l'on prit le café. Là, autour des tables, parents et maîtres allaient, venaient de l'un à l'autre; s'entretenaient des enfants, de ceci, de cela. Ils apprenaient à se connaître et à s'apprécier. De nouveau un chant, et une brève

allocution du directeur pour terminer.... Ces réunions peuvent, évidemment, prendre diverses formes. Un maître, en particulier, peut inviter les parents de ses élèves à assister à une classe. Après quoi il lui est facile de leur donner toutes les indications, tous les conseils qu'il croit utiles. Ces rencontres offrent tant d'avantages et de si importants qu'elles ne sauraient trop être recommandées.

L'école élémentaire suffirait-elle aux enfants jusqu'à douze ans, qu'au-dessus de cet âge ou bien elle les abandonne à eux-mêmes, ou bien n'a plus les moyens de les pousser plus loin. Il s'en faut pourtant que l'enfant soit dès lors « gréé » pour la vie. Il faut donc, d'une part, et d'une façon ou de l'autre, mettre l'école en état de poursuivre utilement sa tâche; d'autre part obliger l'enfant à continuer ses années d'étude. Différentes solutions paraissent possibles. M. Karl, S. Svanum cite l'exemple des écoles du Jutland occidental, où la fréquentation est obligatoire jusqu'à seize ans : mais, à partir de douze ans, pendant l'hiver seulement. C'est la règle générale, qui comporte des combinaisons variables : ici l'on ne fait classe que le matin pour les enfants au-dessous de douze ans; là, ils ne viennent à l'école que tous les deux jours, l'été, bien entendu. D'autre part, et c'est indispensable, le nombre des maîtres, pendant l'hiver, est augmenté; non seulement parce que la fréquentation scolaire est plus grande; mais aussi parce que c'est pendant l'hiver que l'on enseigne les parties essentielles du programme. *L'école complémentaire* est donc à l'ordre du jour en Danemark comme en France.

M. C. Baggesen traduit une délicieuse page des *Souvenirs de Jan Ligthart*, « Mon petit coin » et dans laquelle le célèbre pédagogue hollandais explique, d'après son expérience, que ce dont les enfants pauvres souffrent le plus, ce n'est pas tant du froid, de la faim, de la privation de ceci ou de cela, que du manque d'affection.

L. P.

Bibliographie.

« Allons! enfants de la Patrie! » par le commandant Royet. 1 vol. in-12, 2 fr. 50, Larousse, éditeur.

Le capitaine Royet a été avant la guerre un propagateur de cette forme de préparation militaire et sociale à la fois que les Anglais ont imaginée en organisant leurs groupements de boys-scouts. Pendant la guerre, le commandant Royet est devenu au ministère de la Guerre, le chef de la section d'éducation et d'entraînement physique. Cette section et le centre d'instruction physique de Joinville-le-Pont ont accompli, depuis le moment où les devoirs d'une guerre implacable ont obligé la France à appeler sous les armes des adolescents et à en faire des soldats en quelques mois, une œuvre remarquable, une rénovation profonde des méthodes de préparation militaire, en traçant les règles et en organisant à travers le pays la pratique d'une culture physique qui n'a rien de spécialement militaire. Comme l'éducation physique est essentiellement — qu'on le veuille ou non — une partie dominante de toute saine pédagogie, comme une éducation du corps fait partie intégrante de l'éducation du caractère, il sera obligatoire pour notre pédagogie un peu étroitement scolaire de recueillir le bénéfice de l'effort qui a ainsi créé une méthode française, rationnelle et souple, d'éducation et d'entraînement physique, méthode évocatrice d'énergie virile, et d'autant plus efficace comme préparation militaire qu'elle ne s'asservit pas à des fins militaires spéciales et mesquinement limitées. Le commandant Royet a donné les premières paroles de *La Marseillaise* pour titre à un livre qui associe sa propagande en faveur de la création et du bon entraînement de groupes d'éclaireurs à la vulgarisation des données principales d'une nouvelle méthode d'éducation physique.

Cette conception de la préparation militaire la fait nettement rentrer dans l'éducation générale telle qu'elle s'impose évidemment, dans les grandes lignes tout au moins, à l'un comme à l'autre sexe. Dans l'adolescent c'est l'homme qu'elle entend former et dresser, former moralement et civiquement, dresser à l'énergie, à la patience, à l'endurance, formation et dressage qui tiennent compte du tempérament national, de l'incoercible individualisme français : il peut être

en effet et fut souvent un péril, mais il doit devenir une ressource pour une éducation qui l'oriente au lieu de prétendre le briser par caporalisme. De la liberté dans toute la mesure compatible avec la discipline réellement indispensable, de l'action et de l'entrain, de la gaîté, le jeu, le chant, tels sont les éléments reconnus nécessaires — outre bien entendu une sûre et prudente méthode — à une éducation physique à la française. Une telle éducation, sans parler de ce qu'elle vaut par elle-même est la base nécessaire et suffisante de la préparation militaire pour aujourd'hui et pour demain : généralisée efficacement quelle simplification elle apporterait au problème militaire d'un avenir qui présentera à la France sous une forme toute nouvelle ses grands devoirs historiques !

Si le *Guide pratique d'éducation physique* publié par le centre d'instruction physique de Joinville-le-Pont (Charles Lavauzelle, Paris et Limoges, éditeur) s'adresse aux instructeurs, le livre familier et simple du commandant Royet s'adresse à la jeunesse elle-même, aux adolescents à qui l'on peut parler de tous les devoirs et de tous les périls, jusqu'au péril de l'avarie. Dignité et mise en valeur de la personne, service social, patriotisme républicain sont conciliés par lui de manière à ne jamais offenser et de façon même à satisfaire les différentes idées directrices d'une éducation démocratique, idées que nos maladresses ou nos impatiences opposent parfois arbitrairement les unes aux autres.

Le commandant Royet traite d'abord de l'éducation civique républicaine, puis dans une seconde partie de l'entraînement physique éducatif, dans une troisième de l'entraînement physique appliqué à la préparation militaire. Un appendice est consacré aux trois fléaux, tuberculose, avarie, alcoolisme : au second, ce n'est ni en médecin, ni en prêcheur que l'auteur parle, mais en homme et en ami, en honnête vieux camarade, pour mieux dire, avec simplicité, avec force, avec mesure, avec toute l'utilité que l'on peut attendre de ces avertissements encore trop négligés. L'autre oppose enfin vigoureusement, d'après les documents et les faits, les destinées de la France à ces visées de l'Allemagne qui sont chevillées dans l'âme et dans l'histoire de la Germanie, et en raison desquelles le danger pour notre idéal et notre vie n'est pas limité, il faut le savoir et le dire, au temps que durera encore cette guerre.

Les jeunes gens trouveront dans ce livre un vibrant appel, un bon guide pour les sports que comporte le scoutisme, un manuel d'éducation physique et civique qui conviendrait aussi bien au fond à de jeunes Suisses qu'à de jeunes Français. Les maîtres de l'enseignement primaire, dans leur bonne volonté à organiser et à rendre plus efficaces et plus rationnels les exercices physiques à l'école et dans les œuvres postscolaires, éprouvent de l'embarras ; ils ont besoin de directions : ils les trouveront dans le livre du commandant Royet : en le lisant, ils apercevront mieux le rapport qui lie l'éducation physique

à l'éducation morale et personnelle, et ils auront grand profit à le joindre à la série des manuels qui peuvent déjà les guider dans leur rôle d'instructeurs d'éducation physique et de conseillers des associations de jeunes gens groupées autour de l'école.

Les Loups, par Benjamin Vallotton. 1 vol. in-16, Payot, éditeur.

« Braves gens de mon pays, à vous qui avez séché des larmes, à vous qui ouvrez vos cœurs à la douleur du monde, à vous qui chantez la liberté descendue des monts, je dédie ces pages où glisse et s'allonge l'ombre du loup cherchant sa proie. » M. Benjamin Vallotton qui, avec tant de spirituelle ironie, a maintes fois évoqué d'amusantes silhouettes suisses a eu bien raison de dédier à ses compatriotes, un de ses livres les plus émus : il leur devait la cordiale réparatiou que Daudet n'a jamais accordée aux Provençaux. Dans son nouveau livre, il a réuni une série de nouvelles d'une observation très aiguë où le comique pour ainsi dire extérieur, ne va jamais sans une émotion intense qui a la délicatesse de se dissimuler. Qu'il nous montre des Arméniens venant achever en Suisse leur long martyre, un vieux Belge s'obstinant à garder le trousseau de clefs de sa maison démolie, une Alsacienne obligée de vivre près d'un soldat allemand qui finit je ne sais trop comment par s'étouffer dans un lit qui s'est refermé sur lui, c'est toujours la même verve couvrant la même tristesse, la même indignation, la même colère généreuse. Mais M. Benjamin Valloton n'est jamais mieux inspiré que quand il peint les amis de son immortel Potterat, et c'est pourquoi sa nouvelle *Le Retour du Soleil* reste une des meilleures du recueil : le printemps est revenu, les petits bourgeois vaudois reprennent le chemin du lac et de la montagne; ils veulent oublier la guerre : mais ils ne peuvent pas, et leurs facéties aboutissent toujours aux mêmes réflexions amères sur la neutralité nécessaire dont on est en soi-même un peu honteux. « N'empêche que s'*ils* étaient vainqueurs, constate un brave mécanicien des chemins de fer fédéraux, ça nous éteindrait toute la chaleur de la conscience. » On sent, en lisant le livre de M. Benjamin Vallotton que la chaleur de la conscience n'est pas près de s'éteindre en Suisse, et il faut souhaiter que beaucoup de lecteurs apprennent, en parcourant ces pages si jolies et si amusantes, à mieux connaître l'âme vaudoise.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXIV. N° 4 Avril.

REVUE

Pédagogique

École unique et Démocratisation.

L'école unique : c'est là une formule qui répond probablement à des tendances profondes de notre société, puisque des esprits de formations différentes, ou séparés par le temps, sans communication de l'un à l'autre, convergent vers elle spontanément. Elle ne s'est pas réalisée et n'a jamais été en voie de se réaliser, ce qui prouve bien que dans la constitution de cette même société il y a des forces qui lui sont contraires; mais, depuis Condorcet, elle n'a jamais disparu comme idée d'une certaine direction nécessaire. Elle reprend une vigueur nouvelle dans des moments comme celui-ci, où les consciences sont en quelque sorte au creuset et tendent à réagir violemment sur les institutions.

Nous la retrouvons dans les articles de ces écrivains anonymes qui mènent une vive campagne de réforme sous ce nom collectif « les Compagnons [1] ».

Ils ne disent pas leur nom, sans doute par noble souci

1. *L'Université nouvelle*, t. I, par Les Compagnons, Librairie Fischbacher.

d'effacer l'individualité devant l'effort collectif à faire; ils parlent en représentants de la génération que la guerre a consacrée et réclament à ce titre une sorte de prééminence dans la discussion de l'avenir. Jusqu'ici, il est apparu qu'ils avaient plus de foi que de doctrine; ils ne connaissent pas toujours très bien les divers rouages de nos institutions scolaires, leurs raisons d'être, les conditions de leur fonctionnement; surtout, ils ne rendent pas suffisamment justice à un système d'enseignement qui a fait de nous le peuple probablement le mieux muni d'instrúction, même technique, comme la guerre l'a fait éelater aux yeux. Mais ils ont un sentiment intense du plus grand rôle que devrait jouer l'Université dans la vie morale et matérielle de la nation et, par là, méritent qu'on les écoute avec attention et sympathie. L'idée de l'école unique s'est tout de suite imposée à eux comme principe de rénovation, en même temps qu'elle satisfaisait leur passion de fraternité née de la guerre. « Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées, disent-ils, ...les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs » (p. 26) et ailleurs : « Un peuple qui s'est uni dans la guerre, ne peut être divisé dans la paix » (p. 22).

Un autre livre, d'inspiration pourtant différente, entre de plain-pied dans la même pensée[1]. L'auteur, professeur de sciences dans l'enseignement supérieur, connaît bien, lui, l'Université : il a promené son examen, en dehors du cercle où il pratique, sur toutes les parties; il a réfléchi sur l'organisation et sur les méthodes. Livre touffu, vivant, plein d'idées et de renseignements, qui, lors même qu'on lui résiste, force encore à discuter contre soi-même autant que contre lui. S'il nous était permis de formuler à son

1. ÉDUCATION. *Un essai d'organisation démocratique*, par Ludovic Zoretti, Plon-Nourrit.

égard un sentiment en quelque sorte préalable, nous lui opposerions, comme à toute construction d'un plan nouveau et complet d éducation, que les institutions scolaires sont plutôt des institutions *à la suite*; elles dérivent de la réalité sociale, s'y ajustent comme elles peuvent, plus ou moins spontanément; mais elles ne la créent ni ne la dominent. Le jeu de leurs variations possibles est étroit. A méconnaître leur dépendance, on risque d'attribuer à la routine ou à l'illogisme certaines d'entre elles, alors qu'elles sont fondées sur les choses et ont des causes solides[1] et l'on s'expose, dans la réforme, à l'*utopie*, c'est-à-dire à l'effort impuissant. N'est-ce pas ce qui est arrivé à Condorcet lui-même! Nous voyons bien, à distance, que la société où il vivait ne comportait pas son plan d'éducation et que ce plan y était impossible.

Cette réserve générale n'est d'ailleurs pas pour contester *a priori* que certaines idées capitales de M. Zoretti ne soient viables et praticables. En tous cas l'idée de l'école unique a en lui un protagoniste singulièrement entraînant[2].

Quelle est donc la substance morale et d'où vient la force de cette idée d'école unique? Elle est plus complexe qu'il ne paraît d'abord et il est bon de dissocier ses divers éléments, de distinguer les sentiments collectifs auxquels elle répond.

Il ne s'agit plus de la séparation opérée par la dualité

1. Par exemple, M. Zoretti est choqué de l'existence de l'enseignement primaire supérieur à côté de l'enseignement secondaire. Pourtant il y a de telles différences dans la structure des deux sortes d'établissements et dans leurs fonctions sociales que la coexistence s'explique parfaitement.

2. Le plan d'études, proposé par M. Zoretti, dans ses traits essentiels se résume ainsi : gratuité à tous les degrés; prolongation de l'obligation de treize à quinze ans; suppression de l'enseignement primaire du Lycée; transformation du premier cycle du lycée en diverses sortes d'enseignement primaire supérieur différenciées; l'enseignement secondaire réduit à trois ans.

des établissements confessionnels et des établissements laïques. La scission des « deux jeunesses », la guerre en a atténué ou supprimé le souci si l'on s'en réfère à ces livres récents. Pour leurs auteurs, la lutte laïque n'est qu'un souvenir sans intérêt. On peut noter avec satisfaction cette indifférence, si vraiment elle est le signe qu'une évolution réelle s'est produite dans l'esprit public et que les causes profondes qui engendraient la lutte sont épuisées.

L'effacement des classes sociales devant l'enfance, voilà ce que l'on vise. La guerre a suscité, dans beaucoup d'âmes un sentiment plein et passionné de l'unité nationale; on s'en prend à ce qui divise et distingue. A quelque classe qu'appartiennent les parents, et de quelque façon que se définissent les classes, par la richesse, ou la profession, ou le rang dans la hiérarchie de l'autorité, il faut que les enfants soient traités en *semblables* et qu'ils se sentent des *semblables*. Et d'abord, jusqu'à un certain âge, qu'ils soient élevés ensemble, dans les mêmes écoles, par les mêmes maîtres.

Nous voyons ici, à l'œuvre, l'égalité, mais, en même temps nous saisissons sur le fait comment elle ne naît pas d'une revendication égoïste. C'est l'âme de la fraternité qui est en elle. La fraternité veut de l'égalité, ou plus exactement, de la similitude.

Pratiquement, à ce premier degré, la théorie de l'école unique tend simplement à supprimer dans notre organisation universitaire les classes primaires des lycées et collèges : celles-ci, en effet, dans l'ensemble de la population enfantine, mettent à part ceux qui suivront les cycles secondaires et, plus tard, l'enseignement supérieur; elles introduisent dans l'instruction de ces privilégiés une légère différence par rapport à celle des écoles primaires ordi-

naires; c'est donc, dès l'enfance, une première différenciation déterminée par la distinction des classes sociales.

Est-il besoin de reproduire les objections auxquelles se heurte jusqu'ici cette réforme si souvent réclamée?

D'abord une grave objection d'ordre moral ou politique. Si vraiment, comme on le dit, la bourgeoisie a une forte tendance de classe à se distinguer, plutôt que de mener ses enfants à l'école commune, elle les placera dans les établissements confessionnels. Est-ce que ceux-ci ne doivent pas déjà une partie de leur clientèle au désir de distinction sociale autant peut-être qu'à la foi religieuse? Leur imposera-t-on d'ouvrir leurs portes, eux aussi, aux fils de pauvres comme aux fils de riches? Mais de quel droit et surtout par quels moyens l'obtenir?

Autre objection d'ordre pédagogique. L'école primaire doit être un cycle complet, suffisant à des enfants qui ne vont pas plus loin. Dans les classes primaires du Lycée, il est possible et il est utile que le programme soit au contraire *partiel* et *préparatoire*. On a suggéré par exemple qu'il y aurait intérêt à en rejeter, pour la remettre à plus tard, l'étude de l'histoire, du système métrique, de la géométrie, ou d'y placer l'étude du latin, des langues vivantes, ces grands mécanismes s'acquérant mieux mécaniquement à cet âge. D'ailleurs peu nombreuses, se recrutant dans un milieu plus cultivé, ces classes peuvent donner un entraînement plus rapide.

On peut répondre à cela que la différenciation de l'instruction jusqu'à douze ans ne saurait être que très superficielle et sans grande importance pédagogique. Il est des éléments fondamentaux du savoir qui sont nécessairement les mêmes dans l'instruction élémentaire et qui, jusqu'à douze ans, prennent presque toute la place; les

différences qu'on peut broder par-dessus comptent peu. L'essentiel est d'établir solidement ces éléments dans la jeune intelligence, non d'y ajouter; et l'expérience a prouvé que l'élève de l'école primaire, entrant dans la sixième des lycées, était aussi bien muni que ses camarades venant de septième.

L'objection n'est donc pas péremptoire et doit céder à un intérêt supérieur, mais cet intérêt existe-t-il? Avouons-le, si l'école unique n'est que cette suppression des classes primaires dans les lycées, elle ne vaut, à notre avis, ni qu'on lui apporte tant de passion, ni qu'on lui fasse de sérieux sacrifices. Réforme d'une grande valeur symbolique comme signe de la ferveur fraternelle d'une nation, mais, par elle-même, sans grande substance, ni conséquence.

C'est que, par École unique, on entend aussi et surtout une réforme d'une tout autre nature, d'une tout autre portée, qui se surajoute à la précédente, mais en est distincte, et, à la rigueur, s'en pourrait séparer[1].

Quand on veut confondre tous les enfants, on pense moins à leur présent qu'à leur avenir. On répugne à la fatalité sociale qui arrête les uns au degré inférieur du savoir et élève les autres à l'instruction supérieure, sans égard au mérite.

Dans cette immense population enfantine, pleine de richesses morales et intellectuelles, il s'agit d'instituer une sélection de ceux qui se distinguent par la volonté et l'intelligence et de leur permettre de s'élever, par le savoir, aux fonctions supérieures de la société, au lieu de laisser jouer seule la fortune des familles. Comment peut s'opérer cette élévation? Évidemment, par une intervention

1. Il suffirait d'un ajustement plus exact que celui qui fonctionne actuellement permettant de passer de l'école primaire dans la première classe du premier cycle secondaire.

de la nation, et, en définitive, par un système approprié de subventions. Bourses dans l'enseignement secondaire, suffisantes pour défrayer complètement certaines familles et, même, au besoin, les indemniser du manque à gagner de l'enfant. Bourses analogues dans l'enseignement supérieur, pour que les jeunes gens ne soient pas arrêtés dès le baccalauréat, plus malheureux que si on les avait laissés dans l'ombre.

Cette sélection des mieux doués a deux incontestables avantages qu'il faut distinguer. Elle apparaît *juste* puisqu'elle est déterminée par le mérite et non par un facteur extrinsèque comme la condition des parents. Et, d'autre part, elle a une supériorité *qualitative*, puisque le champ où elle s'exerce est autrement étendu que celui du recrutement actuel des lycées. — Elle satisfait donc d'abord notre préoccupation morale des droits individuels; elle permet à l'enfant de « courir sa chance »; mais elle est conforme aussi au droit de la société d'assurer le meilleur recrutement de ses fonctions publiques ou privées. — Ces deux droits sont distincts, s'opposent souvent, et, quand cela se produit, c'est le droit de l'individu qui, à notre avis, doit être subordonné au droit des fonctions. Mais il est inutile de soulever cette question de *priorité* entre les deux, puisque justement ici leurs conditions coïncident et que cette sélection les satisfait également.

L'École unique, en dernière analyse, est donc la *démocratisation* des hautes fonctions sociales par l'enseignement; et, si elle émeut à ce point tant d'esprits, c'est qu'elle est liée à toute la poussée démocratique de notre monde.

*
* *

Comment s'opère chez nous la démocratisation? Qu'est-ce qui constitue les classes sociales, par quelles attractions et répulsions agissent-elles sur les individus, quels mécanismes secrets nous transportent de l'une à l'autre? Dans l'état actuel des connaissances, qui le dirait parlerait sans savoir. Nous sommes mus par des forces économiques et morales que nous *sentons* mais que nous *connaissons* mal[1].

M. Zoretti, à l'aide d'observations personnelles et de renseignements divers, présente une vive démonstration, tendant à prouver que, par l'enseignement, la démocratisation, chez nous, ne se fait pas.

Soient les bourses d'enseignement secondaire. « Le crédit, nous dit M. Zoretti, est de 3 000 000. Cela permet d'entretenir 5 à 6 000 boursiers sur un effectif total de

1. Nous *sentons* bien que la société est hiérarchisée, qu'il y a des classes ou groupes distincts, dont chacun croit avoir droit, par exemple, à une certaine sorte de considération ou à la satisfaction de certains besoins; la vie sociale s'explique en grande partie par l'effort de chaque famille pour se maintenir dans sa classe ou s'élever à une autre. Mais ces classes ont des frontières indécises, et comme elles ne se distinguent pas *juridiquement*, les droits civils et politiques étant égaux, nous savons mal ce qui les caractérise. Certaines théories les définissent par la profession, d'autres par le revenu. Aucune de ces théories ne s'applique exactement, au moins en France.

Pour s'en tenir à notre institution scolaire, M. Zoretti, après M. Langlois, M. Buisson et tant d'autres, déclare que l'enseignement secondaire ne se définit que par la classe où il recrute ses élèves, ce qui est vrai, mais ne nous éclaire guère. Cette classe se caractérise-t-elle par le revenu? Mais beaucoup de propriétaires à la campagne, beaucoup de commerçants et d'industriels à la ville (bouchers, charcutiers, serruriers, etc.) sont plus riches que les petits fonctionnaires et n'envoient pas leurs fils au lycée. De la sorte au lieu de définir le lycée par la classe où il se recrute, il serait peut-être plus précis de définir cette classe par le lycée. Ce qui reste vrai, c'est qu'au-dessus d'un certain revenu, toutes les familles envoient au lycée, sinon à la première, du moins à la deuxième ou troisième génération. Mais, au-dessous de ce revenu, certaines familles y envoient aussi.

100 000 élèves[1]. Il serait donc nécessaire de tripler ou de quadrupler au moins le crédit affecté aux bourses, pour obtenir un pourcentage qui permette d'espérer au Lycée, un mélange suffisant des classes. De plus, ce ne sont pas des bourses d'externat qui peuvent suffire, il faut encore que, soit par une bourse d'internat, soit par une subvention aux familles, l'entretien de l'enfant ne soit plus à la charge de celle-ci. Encore hésitera-t-on peut-être à confier l'enfant au lycée à cause de la perspective d'un gain immédiat, qui non seulement paierait les frais d'entretien, mais laisserait un bénéfice aux parents[2]. » Ajoutons que les bourses sont le plus souvent fractionnées à l'extrême.

M. Zoretti extrait ensuite d'un rapport à la commission du budget le pourcentage des boursiers classés d'après la profession des parents[3] :

Professeurs et instituteurs	17,54	p. 100
Officiers ; sous-officiers	14,43	—
Autres fonctionnaires	19,54	—
Employés	21,39	—
Carrières libérales ; magistrature	6,65	—
Cultivateurs et petits propriétaires	6,19	—
Artisans et ouvriers	14,15	—

Bien minime, on le voit, la dernière catégorie et combien de simples ouvriers salariés comprend-elle ?

En face de ces faits, on peut placer la curieuse constatation que voici, extraite aussi d'un rapport du budget. Pour couvrir les dépenses des externats de Lycée, l'État apporte une subvention de 16 millions environ ; les familles n'apportent que 10 millions. Chaque externe coûte à la collectivité près de 277 francs. Ainsi l'État donne trois

1. Nous ne savons où M. Zoretti a pris ce dernier chiffre. Nous avons lieu de le croire un peu exagéré, ce qui ne change rien d'ailleurs à l'argumentation.

2. *Loc. cit.*, p. 43.

3. *Loc. cit.*, p. 46.

millions pour des bourses, mais 16 millions aux élèves payants (et le crédit d'enseignement pour toutes les écoles supérieures de garçons ne va guère qu'à 7 millions).

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, l'accès en est plus difficile encore. Seules, l'École normale supérieure, les Facultés des Sciences et des Lettres ont quelques bourses pour les candidats à l'enseignement, insuffisantes d'ailleurs pour les défrayer complètement. L'École Polytechnique accorde aussi des bourses à une notable partie de ses élèves.

Mais les Facultés de Médecine, de Droit, et la plupart des grandes écoles ou instituts techniques sont fermés aux jeunes gens ayant des ressources nulles ou seulement médiocres. Les carrières du droit, de la médecine, des sciences appliquées leur sont interdites et ne se recrutent que dans la bourgeoisie. « S'il existe, écrit M. Zoretti, un prolétariat d'étudiants de Faculté — et c'est incontestable — il est formé non d'éléments vraiment populaires mais de jeunes gens qui appartiennent à la petite bourgeoisie, dont les familles ont pu, pendant un temps, faire les frais des études; mais à la longue la charge devient plus lourde. L'étudiant se trouve presque livré à lui-même; les maigres subsides qu'il reçoit ne lui assurent qu'une existence hors de rapport avec l'aisance relative qu'il a connue dans son enfance, ainsi qu'avec celle que son travail lui assurera demain.... C'est ce qui explique la constitution d'un prolétariat intellectuel, à origines bourgeoises, à idéal très souvent démocratique.... Mais il ne faut pas s'y tromper, la jeunesse des écoles est dans son ensemble d'origine bourgeoise[1]. »

Il y a bien deux passages, ou, comme on dit, deux ponts menant de l'enseignement primaire (élémentaire ou supé-

1. *Loc. cit.*, p. 51.

rieur) à l'enseignement secondaire et qui ont été ménagés par la réforme de 1902, l'un conduisant à la sixième, l'autre à la seconde (dans la classe sans latin). Mais personne ne passe par cette seconde voie; peu prennent la première, et personne, ou presque, venant du prolétariat des villes ou des campagnes. *Il y a là cinq millions et demi d'enfants, peuplant l'école communale; et la société les laisse de côté dans le recrutement de son élite*, par esprit de privilège, ou avarice, ou manque de foi dans les richesses intellectuelles et morales de la masse.

De là un épuisement, ou du moins, une anémie de l'enseignement secondaire. Des élèves médiocres, sans vigueur intellectuelle et, souvent, sans vigueur physique alourdissent les classes, affrontent le baccalauréat, en deux ou trois reprises le passent et, cet obstacle ôté, roulent tout uniment vers le barreau, la magistrature, la médecine, les finances, s'y installent. Ils sont de la classe dirigeante[1].

---

1. M. Zoretti formule cette juste observation sur l'enseignement secondaire en termes que nous ne citons pas parce qu'ils nous paraissent exagérés. Il est certain que, dans les lycées, il n'y a pas une suffisante *élimination*, et que, par conséquent, la sélection ne s'y exerce pas comme il faudrait. Mais nous avons été toujours frappé non seulement de l'intensité mais de la généralité du travail dans les classes. Les professeurs qui se plaignent, n'est-ce pas qu'ils en demandent trop? Même l'élève médiocre travaille sept ou huit heures par jour et ne vaque complètement ni le jeudi, ni le dimanche. Que l'on compare donc avec l'étranger. Où trouvera-t-on ailleurs des jeunes gens capables à seize ans de résoudre les problèmes de mathématique et de physique et de faire en même temps la version latine et la composition littéraire que l'on donne chez nous à la première partie du baccalauréat dans la section latin-sciences.

Et quant au baccalauréat il est aisé de l'accabler. Il vaudrait peut-être mieux se demander pourquoi cette fonction si importante s'accomplit mal. Quand voit-on ceux qui font passer l'examen se réunir et réfléchir en commun aux moyens d'y apporter plus de méthode, plus d'homogénéité, et surtout s'entendre avec ceux qui y préparent pour déterminer les questions à poser, et celles à laisser tomber en désuétude! Pourquoi chaque année tant de sujets hagards, de problèmes boiteux?

*
* *

Que dire à cette argumentation de M. Zoretti? On n'en saurait contester le détail et chacun y pourrait même ajouter : elle est exacte. Pourtant est-elle toute la vérité? Des classes sociales campées et retranchées sur leurs terrains respectifs, si c'est là l'image qu'elle tend à nous donner, est-ce bien l'image de la France? C'est assurément une image qui surprend et qui déconcerte. Il nous souvient d'avoir lu, au début de la guerre, l'article d'un pangermaniste allemand. Nous n'en avons plus le texte sous les yeux, mais l'auteur parlait à peu près en ces termes à ses compatriotes : « Méfiez-vous de la France. Vous la croyez dégénérée. Elle ne l'est pas. Sa *démocratisation* lui apporte une élite de talents vigoureux. » Est-ce que la guerre ne lui a pas fait voir à cet Allemand, combien il avait raison? Observons donc autour de nous, puisque nous manquons d'études méthodiques sur la question. Nous verrons qu'elle se fait, la démocratisation. Mais au lieu de suivre la route directe où M. Zoretti l'attend en vain et d'être conduite par l'État, elle prend un détour et marche toute seule, spontanément.

L'instruction supérieure ne va pas chercher le peuple, mais combien de petites gens quittent à demi le peuple, parviennent à une situation qui leur donne quelque sécurité, et, en une ou deux générations, portent leurs fils vers cette instruction supérieure dont ils savent, par instinct, qu'elle consacre l'entrée dans la classe au-dessus de la leur. Le fils d'un paysan modeste, par l'école supérieure et l'école normale, devient instituteur. Son fils, à son tour, grâce à une bourse ou simplement aux sacrifices de la famille, va

au lycée, et, après un court séjour à l'École normale supérieure ou auprès d'une Faculté, devient professeur d'enseignement secondaire ou d'université. Et le fils de ce fils entrera au Conseil d'État ou dans la magistrature, ou dans les carrières privées comme ingénieur. Et il en sera ainsi pour les descendants d'un gendarme, d'un commis de l'enregistrement, d'un caissier de magasin, d'un boutiquier, d'un concierge. Parmi ces gens du peuple, il y a ceux qui font une fortune rapide, tel boucher, par exemple, tel charcutier, tel maçon devenu entrepreneur; mais il y a surtout ceux qui s'acheminent péniblement, à travers les économies sordides, les privations douloureuses. C'est même là une des grandes causes de la faible natalité; ils n'ont qu'un enfant, mais à celui-ci ils se sacrifient avec une incomparable abnégation[1].

M. Zoretti dresse un curieux tableau résumant une enquête qu'il a menée dans un petit lycée qu'il ne nomme pas. Pour les 28 élèves de première et les 19 de seconde (non-boursiers et boursiers) il a relevé les professions des parents. Voici ce tableau, digne de retenir l'attention :

Employé des P. T. T.	Officier.
Tailleuse (veuve).	Entrepreneur.
Conducteur des Ponts.	Capitaine.
Pharmacien.	Propriétaire.
Couturière.	Instituteur.
Voiturier.	Sans profession.
Entrepreneur de voitures.	Colonel.

1. Distinguons deux groupes dans le peuple : cette description s'applique aux *employés* surtout, beaucoup moins aux *ouvriers*. Comme nous l'avons marqué dans un article précédent (*Rev. Péd.*, sept. 1918) deux traits profonds distinguent l'employé de l'ouvrier. L'employé a affaire à des hommes, l'ouvrier à la seule matière. L'employé a un traitement fixe, assuré, qui peut augmenter avec les années, même si les forces diminuent; l'ouvrier a un *salaire*, qui paye son travail comme une marchandise, sans égard à la personne. De là chez le premier un goût de la vie domestique et une ambition familiale qui ne peuvent s'éveiller chez l'autre.

Instituteur.	Propriétaire.
Commandant.	Colonel retraité.
Lieutenant-colonel.	Propriétaire.
Épicier.	Propriétaire.
Électricien.	Décorateur.
Colonel.	Percepteur.
Receveur municipal.	Propriétaire.
Retraité.	Pharmacien.
Colonel retraité.	Officier.
Directeur de Banque [1].	Courtier.
Fabricant de chaussures.	Médecin.
Homme de peine.	Médecin principal.
Proviseur.	Dentiste.
Pharmacien.	Adjudant retraité.
Ancien pharmacien.	Industriel.
Sans profession.	Conducteur des Travaux.
Commandant.	

Sur ce tableau, M. Zoretti fait cette simple réflexion « quatre seulement, dont deux femmes, sont des travailleurs manuels ». Mais relisons-le, et nous ferons cette autre remarque, d'au moins aussi grande importance : c'est qu'il y a là dix-sept et plus probablement vingt pères de famille qui n'ont pas été au lycée, eux, et qui y envoient leurs fils. Sur quarante-sept, quelle proportion! Si ce tableau est généralisable et nous croyons qu'il l'est, comme il est révélateur [2].

Par cette arrivée continue de nouveaux venus s'explique le grossissement de l'effectif du lycée, — en définitive le grossissement de la bourgeoisie, puisque c'est le lycée qui définit peut-être le plus exactement celle-ci.

Sous la Restauration, les lycées nationaux ne comptent que 10 000 élèves. Sous Louis-Philippe, seulement 20 000, avec Duruy ce nombre passe à 32 000 [3]; en 1913 à 70 000

1. *Loc. cit.*, p. 42.
2. On comprend maintenant le *fractionnement* des bourses et comment, loin d'être une mesure arbitraire, c'est une adaptation à un fait social.
3. Chiffres fournis par M. Buisson dans l'enquête parlementaire sur l'en-

environ et autant pour les établissements secondaires libres dont la clientèle s'était accrue plus rapidement encore.

Incontestablement il se fait donc une très ample démocratisation indirecte, *spontanée.* Mais la démocratisation directe, par l'enseignement, qu'on pourrait appeler *systématique*, celle-là, M. Zoretti a raison, elle ne se fait pas. Pourtant quelle supériorité qualitative elle a sur la première! Celle-ci ne peut donner que des élèves analogues aux autres, de même moyenne. Pourquoi en irait-il autrement? Au contraire la sélection par l'enseignement va chercher là où elles se trouvent la volonté et l'intelligence; elle tâche d'exploiter autant qu'il est possible les richesses psychologiques que la nature produit.

Peut-être, en certains pays, est-il mieux que la bourgeoisie reste fermée, si le peuple est trop loin d'elle par le degré de civilisation, trop différent et inférieur. Une accession trop brusque de l'un à l'autre et trop abondante aurait ses dangers, si plusieurs générations sont nécessaires à la descendance populaire pour acquérir par l'éducation des vertus et des facultés qui lui manquent, pour que son cerveau même se transforme par des acquisitions héritées.

Mais en France, de si vieille civilisation, le peuple est tout près de la bourgeoisie, presque semblable par une vraie et profonde culture! Sachons, en effet, nous délivrer de tout pédantisme de métier et reconnaître combien la culture et l'instruction sont choses différentes et, dans une large mesure, indépendantes. Il y a peu de vérités que l'expérience des hommes enseigne aussi clairement que celle-là. Des paysans, chez nous, des domestiques, des gens

---

seignement secondaire qui a précédé la réforme de 1902. Il est vrai que pour conclure avec fermeté de ces chiffres, il faudrait s'assurer que l'effectif du collège n'a pas diminué.

d'humbles métiers, ignorants et sans orthographe, comme souvent ils ont cette pénétration des sentiments d'autrui, cet art délicat de les ménager par des mots et des actes appropriés, et aussi ce bons sens et même cet esprit critique que les diplômes n'assurent pas. Non, ce n'est pas en France que « l'étape » est nécessaire pour passer d'une classe à l'autre, et la race est digne qu'on ne la prive pas de l'élite qu'elle porte en elle.

Certes la possibilité de cette démocratisation par l'enseignement a des limites. Il y a des murs qui la contiennent, et l'on arrive toujours à constater que l'institution scolaire, comme nous le disions, est subordonnée à l'organisation de la société. Et, par exemple, il reste vrai qu'un médecin, un avocat, ayant les moyens de s'installer richement et d'attendre la clientèle, qu'un ingénieur qui peut mettre des capitaux dans une affaire réussiront mieux que les autres et leur barreront la route. Dans la plupart des carrières, — dans presque toutes celles qui ne sont pas d'État, les capitaux sont d'un plus grand secours, pour parvenir, que le savoir et les diplômes, et une sélection démocratique, imprudemment abondante, risquerait de se meurtrir contre l'obstacle, douloureusement.

Mais dans ces limites, le champ reste vaste. Cependant nous restons au bord, immobiles, tandis que d'autres nations s'y engagent avec audace et comme par une réaction de leur instinct vital. L'Angleterre, en pleine guerre, a décidé de consacrer un énorme budget à l'instruction pour la répandre et la rendre accessible à tous; l'Allemagne avant même la Révolution, d'après de nombreux documents, s'est jetée avec une sorte d'enthousiasme collectif sur cette idée d'extraire et d'élever son élite et a pris, en certains endroits, des mesures audacieuses.

Ces initiatives, autour de nous, près de nous, sont des faits graves. La France, plus profondément que d'autres, a opéré sa démocratisation politique, — celle qui met la direction politique de la société dans la dépendance du *nombre*. Mais la démocratisation par l'enseignement tend à un résultat tout différent : placer, autant que possible, une élite intellectuelle à la direction de la vie administrative, économique, scientifique. Comme le nombre n'est presque qu'une force matérielle, on a constamment insisté sur la nécessité de l'instruire pour le rapprocher de la pensée. Qui sait s'il ne serait pas autrement important de porter les esprits les plus vigoureux à tous les postes de commandement, d'organisation, d'initiative.

Répandre l'instruction en bas ou concentrer l'intelligence en haut, s'il fallait opter, nous croyons que la réflexion et l'expérience ne permettraient guère d'hésiter. Seulement la question ne se pose pas, les deux entreprises, loin de se contrarier, s'appelant l'une l'autre et se complétant. Les mécanismes de cette démocratisation systématique sont simples. Il n'est besoin que de ressources; mais pour fournir ces ressources, il faut une foi, la foi dans la précellence de l'intelligence, dans sa puissance réparatrice et créatrice. Pour conduire ses affaires, c'est bien l'intelligence dont le monde a le plus besoin.

FÉLIX PÉCAUT.

L'École et l'après-guerre.

De tous côtés s'élève le vœu d'une réforme générale de notre enseignement. Un modeste praticien demande la permission d'apporter ici quelques impressions, quelques suggestions. Si elles peuvent attirer l'attention sur certaines difficultés méconnues, si elles permettent de saisir un aspect nouveau du problème, si elles amorcent quelques discussions précises et quelques réalisations, l'instituteur qui les présente sera pleinement satisfait.

Ce vœu, que la Fédération des Amicales approuve et appuie répond-il à un besoin pressant? Il reflète indiscutablement l'opinion des instituteurs de France qui sentent les insuffisances et les superfluités de leur tâche scolaire. Sans calomnier notre organisation actuelle, nous constatons que depuis 1882 et 1886, elle n'a pas sensiblement évolué, elle ne s'est guère adaptée aux besoins locaux, elle a peu utilisé dans le sens de la vie, pour favoriser sa propre évolution, les organes qu'avait créés ou rajeunis Jules Ferry : conseil supérieur, conseil départemental, comité de patronage des écoles, commission scolaire, délégation cantonale. Pourquoi n'a-t-on pas étendu et approfondi les essais de self-government par lesquels Ferry entendait habituer peu à peu les éducateurs à un régime de liberté, d'initiative et de responsabilité susceptible seul, d'engendrer des hommes dignes de liberté, capables d'initiative et conscients de leur responsabilité.

Aujourd'hui encore, notre pays porte au front « cette couronne d'intelligence, dont parle Quinet, et qui le fait reconnaître de si loin et depuis si longtemps ». Sa contribution héroïque et décisive au succès de la grande guerre, son admirable tenue dans l'âpre mêlée ont causé l'admiration de tous les peuples. Saurons-nous conserver cette supériorité intellectuelle et morale que les

nations rivales nous reconnaissent? Les instituteurs répondent : nous voulons la conserver.

Ne nous laissons pas devancer. Pendant quelques années, la réparation des dommages matériels causés par l'immense conflit absorbera une grande part de l'activité nationale. Les peuples qui ont moins souffert de la guerre et qui travailleront plus vite à cicatriser leurs plaies, ceux surtout qui sauront mener de front les besognes réparatrices et les besognes créatrices prendront une avance difficile à rattraper. Il faut dès aujourd'hui, il eût fallu dès hier, préparer soigneusement, vigoureusement les bons ouvriers de l'œuvre immense de demain. Ne l'a-t-on pas trop oublié, en France, pendant la guerre? C'est en Angleterre que le ministre Fisher entreprenait dans tout le pays une tournée de conférences pour atteindre et convaincre l'opinion. C'est là qu'on décidait : « L'école paiera la guerre. » Les instituteurs de France souhaitent qu'ici, nous ne restions pas en arrière.

Nous rendons-nous bien compte des efforts que font nos voisins pour améliorer l'éducation? En Allemagne, l'enseignement technique s'adressait à 500 000 adolescents. Le dernier congrès d'instituteurs des États-Unis d'Amérique demandait qu'en principe, plus de la moitié du budget total des États-Unis fût consacré à l'Éducation nationale, en dehors des abondantes dotations privées qui enrichissent, comme chacun sait, les écoles américaines. En Angleterre, le budget de l'instruction publique atteint près d'un milliard.

En France, qu'allons-nous faire?

Que faisons-nous actuellement? Quels résultats obtenons-nous?

Avant la guerre, l'influence de l'école était discutée. On recensait chaque année, hélas! un nombre peu honorable de conscrits illettrés. L'assiduité à l'école laissait à désirer. Dans plusieurs régions, l'école primaire, pour beaucoup de ses élèves, était saisonnière. Au début d'août 1909, entre deux séances de congrès, M. Schmidt, député des Vosges, montrait aux instituteurs français en excursion sur le Honeck, des écoliers français qui, au mépris de la loi française sur l'obligation scolaire, gardaient les troupeaux épars dans la vallée de Munster afin que les écoliers alsaciens du territoire d'Empire alors, pussent obéir à la loi allemande sur la même obligation scolaire.

Le succès sans cesse croissant des cinémas et des endroits où l'on s'amuse, plus que celui des cours d'adultes et des bibliothèques où l'on s'instruit; la profusion des publications ineptes, pornographiques ou policières, qui s'étalent chez les libraires et l'insuccès des éditions classiques et sérieuses; l'indifférence quasi générale de l'opinion pour les questions de moralité publique, d'hygiène publique; la désaffection croissante du peuple pour la vie civique ne traduisent pas, sans mélange, les mérites de notre éducation nationale.

Ce ne sont pas des arrangements entre les Ministères de l'Instruction publique, du Commerce, des Travaux publics et de l'Agriculture, solutions qui attribuent à l'un et à l'autre, ou passent de l'un à l'autre la direction et le contrôle de telle école ou de tel enseignement qui donneront l'unité nécessaire et laisseront assez de vigueur à notre action éducative; et le fait de juxtaposer, côte à côte, en les séparant de cloisons jalousement étanches, un enseignement classique et des enseignements techniques, ne constituera jamais un système harmonieux et complet d'éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement d'enseignement, mais d'éducation. Répandre le savoir est insuffisant. Susciter des activités, former des caractères est aussi urgent. Si l'ignorance est aveugle, l'indifférence, paralytique, est encore plus néfaste.

Mais tenons-nous, d'abord, dans le domaine où nous avons vécu. Le maître de mon village natal enseigna dans sa petite commune, durant trente-deux ans, sans autre ambition que d'accomplir consciencieusement sa profession d'éducateur. Il élevait, à la fin de sa carrière, les fils de ses premiers élèves : c'est dire l'influence qu'il pouvait exercer sur eux. Il forma d'excellents élèves. Que devinrent-ils? Instituteurs, notaires, agents d'assurance et de banque, employés de chemin de fer, gendarmes.... Ils quittèrent le pays, en grand nombre : ils écrivaient bien, comptaient sûrement, avaient de l'orthographe. Les élèves qui restèrent au village, les moins doués en général, gagnent en labourant leur champ, en cultivant la vigne ou en taillant la pierre, une vie plus rude peut-être, sûrement plus large, plus libre, plus utile que la vie de leurs camarades « déracinés »; et ils font plus d'économies. Leur maître accomplissant

scrupuleusement les instructions de ses chefs avec un grand savoir-faire personnel, formait surtout des fonctionnaires; il décapitait le village de ses meilleurs éléments d'avenir. L'école du village rural ne laissa pas un illettré dans la commune, elle fit recevoir la presque totalité de ses élèves au certificat d'études primaires; le professeur d'agriculture était surpris de constater les connaissances botaniques de ses candidats au brevet de greffage : l'école du village rural n'a pas été une école de producteurs. Elle n'a pas été davantage une école de citoyens : nulle part les luttes politiques de clocher ne sont plus vives ni plus mesquines que dans la commune en question où cependant les intérêts ne s'opposent pas, les habitants étant tous de petits propriétaires. Chacun d'eux se fait de l'État une idée fausse, une idée d'État providence, d'État distributeur de prébendes dont il veut devenir le client. Cette école, ce village, sont l'école et le village de bien des coins de la France rurale. Ainsi, même où l'école fonctionne dans d'excellentes conditions, en un milieu favorable, l'agriculture, la vie économique ne prospèrent pas comme elles devraient prospérer, la vie politique locale, quémandeuse et tracassière, au lieu de la stimuler, pèse sur la vie législative et administrative de la Nation.

Examinons de plus près la vie scolaire du village. Ici, l'action scolaire est vraiment décisive, joue un rôle capital. A la ville s'exercent une foule d'influences qui s'ajoutent à l'action de l'école primaire : rayonnement direct et indirect des écoles supérieures techniques et classiques, présence, contact et fréquentation des intellectuels des carrières libérales et de la bourgeoisie instruite, manifestations de la vie sociale, bibliothèques, conférences, réunions de toutes sortes, associations de toute nature. La part d'influence de l'école rurale sur son milieu n'est pas grossie, aidée ou contrariée par ces compléments accidentels que sa situation apporte à l'école urbaine. L'école devra, presque seule, pourvoir à la presque totalité des besoins intellectuels et moraux de la population. Lourde tâche. Et problème actuellement résolu à rebours puisque l'instituteur de ville, appartenant à l'élite du personnel, plus près de ses collègues et de ses chefs, n'a que sa tâche d'éducateur à remplir, alors que l'instituteur rural, isolé, se partage entre une classe peu homogène, une mairie absorbante et une foule de travaux divers.

L'instituteur rural a besoin d'être tout entier à sa tâche, à son école. Il faut lui enlever le secrétariat de mairie. Ce secrétariat de mairie donne à l'instituteur l'occasion de pénétrer plus avant, plus largement dans son milieu, de rendre des services; il crée des liens multiples entre l'instituteur et tous les habitants. Mais ces liens ne sont plus désintéressés. Le secrétaire de mairie acquiert dans le village *un crédit de puissance*, alors que le crédit du maître doit rester *un crédit de fonction*. Et la mairie prend trop de temps à l'instituteur. Elle surmène les maîtres que le travail d'une classe consciencieusement faite fatigue déjà. Les veilles lui sont consacrées, souvent longues, avec les jeudis et les dimanches. La jeunesse, l'enthousiasme, la vigueur physique, et intellectuelle et morale, disparaissent vite à ce régime. Le mécanisme, la routine, s'installent à l'école. Les éducateurs deviennent des « bureaucrates ». Et les hommes politiques, qui utilisent parfois à leurs fins particulières le crédit de puissance du secrétaire de mairie en même temps que le prestige de sa fonction d'instituteur, plus que les Préfets, ne veulent pas se désintéresser de leurs nominations.

En enlevant la mairie à l'instituteur, si nous lui enlevons un moyen de pénétrer son milieu, nous n'entendons pas le faire vivre à l'écart. Bien au contraire. L'instituteur connaîtra les parents de ses élèves, les verra chez eux, à leurs travaux, s'intéressera à ces travaux. Je voudrais que l'instituteur rural fît partie de toutes les commissions locales de statistique, et renseignât chaque année le professeur d'agriculture sur la situation agricole de la commune, sur les causes de la plus-value ou du déficit des récoltes, sur les améliorations à projeter, les campagnes à entreprendre. Le fait d'avoir un tel travail à préparer, régulièrement, forcerait le maître à étudier son milieu.

Il faut lier le milieu non seulement au maître, mais à l'école. Nous allons chez les parents parler de nos élèves, des résultats de notre enseignement. Nous sommes parfois surpris de la sûreté avec laquelle ils nous jugent; nous trouvons dans leurs impressions une pierre de touche précieuse. Nous les voyons chez eux; nous voudrions qu'ils vinssent chez nous, dans notre classe. Leur présence à nos leçons ordinaires risquerait de nous faire perdre du temps. Aussi organiserions-nous, à date fixe, le

dernier samedi de chaque mois, par exemple, une réunion scolaire où les élèves diraient les poésies et les chants appris pendant le mois, où le maître ferait telle causerie ou lirait tel récit suggéré par les circonstances, établirait le bilan du travail scolaire, signalerait les progrès de tel ou tel élève, les méfaits de tel autre, encouragerait tout le monde. Cette réunion, sans apparat, apporterait autrement de vie et d'émulation que nos carnets de correspondance et nos notes chiffrées. Il y aurait parfois des maladresses commises; des froissements se produiraient? N'est-ce pas la vie? L'inaction ne cause ni maladresses ni froissements. Pesons, et prenons parti. Depuis longtemps j'ai fait mon choix.

Plus, je voudrais que les parents se sentissent, que la cité se sentît une part de responsabilité scolaire. La création d'un conseil communal scolaire, — voyons le conseil de fabrique chargé de gérer les intérêts matériels de l'Église, — n'apporterait-elle pas à l'école une aide réelle, ne relierait-elle pas solidement l'école au village? Il comprendrait le maire président, autant de délégués au conseil municipal qu'il y aurait d'écoles différentes, un délégué du personnel enseignant par école, un délégué des pères de famille dans les écoles de garçons, une déléguée des mères de famille pour l'école de filles — deux, une femme et un homme pour une école mixte, — un délégué administratif (le délégué cantonal actuel) désigné par l'administration centrale. Il gérerait le budget général des écoles publiques, le répartirait entre les différentes écoles, assurerait la fréquentation scolaire, distribuerait des secours aux indigents, assumerait la surveillance, l'entretien des locaux, du mobilier et des propriétés scolaires, pourrait émettre des vœux concernant les intérêts moraux et pédagogiques de l'enseignement local ou général. Dans les centres où existeraient plusieurs écoles, chacune d'elles aurait en outre un conseil d'administration propre composé du directeur secrétaire, d'un délégué du conseil municipal, d'un délégué des parents d'élèves, d'un délégué administratif et du receveur municipal trésorier. Ce conseil d'administration gérerait le budget de l'école, alimenté par un revenu fixe de 20 francs par élève inscrit, je suppose, et fourni, partie par l'État, partie par la commune, revenu auquel s'ajouteraient les

dons et legs, les recettes extraordinaires provenant de travaux scolaires. Il ferait les achats de mobilier, de matériel, de fournitures scolaires; il distribuerait des encouragements aux bons élèves; il alimenterait et entretiendrait la bibliothèque populaire. Son projet de budget, sa gestion financière seraient contrôlés chaque année par la commission municipale scolaire.

Ces conseils n'auraient qu'à vivre dans les cadres simples institués par la loi les créant. L'institutrice, l'instituteur en seraient la cheville ouvrière. L'École, personnalité civile, administrée sur place, acquerrait vite une âme qui ne se briserait pas complètement à chaque mutation des maîtres. Il y aurait émulation entre communes voisines. L'avis de l'instituteur, écarté jusqu'ici des commissions scolaires qui en sont mortes, des séances du conseil municipal concernant l'école et qui ne nous sont pas toujours favorables, serait entendu. Certaines mesures bienfaisantes, certains règlements utiles ne seraient sans doute pas tombés en désuétude si l'administration locale, avertie par l'instituteur, avait eu à les appliquer. Les premiers intéressés les auraient vigoureusement défendus. Le choix de l'emplacement de la maison d'école et de son plan revenant à la commission municipale scolaire, aurait-on vu s'élever ces écoles à belle façade extérieure, ces palais scolaires si incommodes à l'habitant, où logements de maîtres, classes, préaux, mairie, et parfois logement du garde champêtre, sont enchevêtrés en mille communautés intérieures qui amènent dans la vie privée du personnel, que règlements ni hiérarchie ne peuvent plus efficacement atteindre, des froissements et des heurts qui pèsent sur la vie scolaire.

Nos règlements, si minutieux soient-ils, ne peuvent tout prévoir. Un organisme souple et responsable, vivant sur place, doit les compléter, les vivifier, et fournir à l'instituteur un point d'appui solide.

Car l'instituteur est trop souvent laissé à ses seules ressources. La bourgeoisie du lieu, les intellectuels qui connaissent les détours de la mentalité locale, pourraient avertir le maître nouveau avant qu'il ne se fourvoie. Ils pourraient l'aider à acquérir le prestige qui est utile à sa fonction, à créer autour de lui une atmosphère de tranquillité sereine, cela non pour sa

personne, mais pour l'efficacité de son action, pour le bien de ses élèves. Cela se fait en quelques régions; surtout, cela s'est fait. En général, les notables nous tiennent à distance. Diversité, dualité d'origine : ils ont fait leurs classes secondaires. Ils nous confient rarement leurs enfants : l'église catholique fait une guerre sourde à l'école publique. La morale humaine enseignée à l'école et la morale confessionnelle dont le dépôt est au temple ne se contredisent cependant pas, en pratique. Il ne faudrait néanmoins pas que nous soyons dans l'impossibilité d'accomplir notre tâche, dans les coins de France où l'opinion, excitée, nous est défavorable. La nation, ici, a un devoir de prévoyance et de sollicitude à remplir envers son école. La commune n'accorde pas des crédits suffisants : l'État doit y pourvoir. La municipalité n'assure pas la fréquentation scolaire : l'État doit y mettre ordre. Cela, sans que le maître, qui a besoin de toutes ses forces et de toute sa tranquillité d'esprit pour accomplir sa tâche journalière ait à user son temps et son crédit en démarches multiples. Dans certaines contrées, la nation met ses écoles et ses maîtres à la disposition des enfants avec une timidité qui donne à nos adversaires une belle assurance. C'est là surtout, dans un milieu hostile où l'instituteur est isolé, qu'il faut que les écoles soient dotées, que les représentants de l'État manifestent leur présence.

C'est pourquoi je demandais qu'un crédit fixe, de 20 francs par élève, fût inscrit au budget de chaque école. Telle municipalité est généreuse, tandis que la voisine, ou que la suivante, refusent de dénouer les cordons de la bourse. Les petits écoliers français sont inégalement traités suivant qu'ils sont nés ici ou là, qu'ils fréquentent l'école une année ou l'autre. Nos bibliothèques scolaires fonctionnent peu; nos caisses des écoles ne fonctionnent pas parce qu'elles ne sont pas alimentées par des ressources définies. L'école de France doit faire, presque partout, bonne chère avec peu d'argent.

Voilà l'école étayée, dans le pays, sur une organisation locale permanente, vivante. Elle a des revenus suffisants. Elle est installée dans des locaux simples, sains et clairs. Elle a un champ de démonstration situé près de l'école, et d'étendue convenable. Nos concurrents — le monopole d'à côté — ont construit, près de l'école confessionnelle, la salle paroissiale.

L'école publique n'a pas sa salle de fêtes. Elle devrait l'avoir, et plusieurs fois l'an, à l'occasion de la fête locale ou d'événements importants de la vie locale : fin de vendanges ou de moisson, départ des troupeaux aux burons de la montagne, fête nationale, distribution des prix... l'école offrirait une fête au village. Jeux, évolutions gymnastiques, chants, poèmes, causerie du maître ou d'un conférencier occasionnel, harmonieusement mélangés, constitueraient cette fête éducative. L'école doit apporter un peu de joie, de poésie et d'art à nos ruraux. Le paysan, moins expansif que le citadin, n'est pas moins sensible, surtout si ses enfants sont en jeu. L'école lui fournira des distractions autres que la manille et le billard. L'école lui donnera les fêtes qui frapperont ses sens en même temps que sa raison, les rites autour desquels se cristallisera la morale laïque, c'est-à-dire l'idéal humain.

Pour qu'un instituteur rural puisse accomplir une tâche aussi complexe, il ne suffit pas qu'il ait du temps, des ressources et de la volonté. Il faut qu'il connaisse bien son village, qu'il s'y adapte, qu'il s'y fixe. Les « oiseaux de passage » que nous sommes ont-ils le temps de le faire? En fait, les instituteurs les plus aptes à la besogne capitale dévolue aux ruraux sont acheminés rapidement à la ville, par leur avancement mérité. Comment les stabiliser dans leur poste? En leur attribuant une prime d'ancienneté dans le poste, de 100 francs par cinq ans de séjour je suppose. L'instituteur français, qui gagne aujourd'hui à solliciter son changement pour obtenir de l'avancement, serait ainsi intéressé, presque autant que l'instituteur belge ou anglais, à se fixer.

Le maître d'aujourd'hui n'a plus la vocation, a-t-on dit. Hélas! voyez son emploi du temps : six heures de classe, deux heures de correction de cahiers et de préparation de classe, une heure de service intérieur et de retenues, une heure de cours d'adultes, de mutualité ou d'études surveillées; la discipline devenue plus pénible. Ajoutez à cela, souvent, deux, ou trois ou six heures de mairie, et cherchez combien il reste de temps et de forces à ce maître pour renouveler son approvisionnement intellectuel et se tenir au courant. L'instituteur rural est obligé de vivre sur son propre fonds. Ses chefs sont loin, et ils ont tant à faire qu'ils

ne peuvent subvenir à son ravitaillement spirituel. Il serait souhaitable de favoriser la culture professionnelle et générale des maîtres par des travaux personnels. Je regrette, pour mon compte, que les conférences pédagogiques ne soient pas plus nombreuses, plus toniques, que nous n'ayons pas à la fin des grandes vacances par exemple, des sortes de retraites pédagogiques de trois, quatre ou huit jours, pendant lesquelles nous entendrions la parole vénérée d'un Buisson ou d'un Séailles, pour ne citer que ceux-là; où M. Bouchor nous dirait comment organiser une fête chorale, M. Brunot comment enseigner la grammaire.... Alors, l'instituteur ne perdrait pas sa foi professionnelle.

*
* *

L'instituteur rural doit pourvoir à la presque totalité des besoins intellectuels du village. Il lui faudra mener parallèlement l'instruction de ses jeunes élèves et des adolescents, l'éducation de tous.

Il est tout à cette besogne, le conseil d'administration de l'école et la commission municipale scolaire lui apportant dans son travail de réalisations matérielles scolaires une aide efficace.

Comment va-t-il donner son enseignement? Le matin trois heures par jour, il fera classe aux enfants de six à treize ans, Cette classe sera effectivement obligatoire. Les absences non motivées vaudront aux parents responsables des amendes qui enrichiront la caisse des écoles. Les récidivistes paieront en outre un supplément de scolarité. Les programmes, simplifiés, n'oublieront pas qu'ils s'adressent à de petits campagnards dont les sens sont fort éveillés, mais dont le vocabulaire est restreint, et dont l'imagination n'est pas à ce point créatrice qu'elle puisse à son gré évoquer les siècles passés et les peuples divers. Ils réserveront sagement aux adolescents les enseignements qui pour les petits seraient prématurés. Si nous exigeons, trois heures par jour, un travail soutenu de nos élèves, si nous leur enseignons à bien voir, à voir avec méthode et curiosité, à bien lire, à lire avec intelligence et intérêt, ils seront aussi bien préparés que nos candidats actuels au certificat d'études.

Le soir, trois heures également, de deux à cinq heures, de trois à six ou de quatre à sept suivant les centres et les saisons, le maître dirigera l'enseignement du second degré, donné aux jeunes gens de treize à seize ans. Le souci de la mise en valeur économique de la localité, de l'augmentation de la capacité professionnelle et civique de la jeunesse imprégnera cet enseignement. Il ne se confondra pas avec l'apprentissage. C'est à la ferme, chez son patron, que l'adolescent apprendra son métier. Au cours, il apprendra à pénétrer, comprendre, aimer, dominer le métier. « On peut faire entrer encore plusieurs mesures d'huile de sésame dans un tonneau plein de noix », dit le proverbe hébreu.

Deux heures d'enseignement technique et d'entraînement physique, une heure d'enseignement général. L'enseignement technique comprendra les sciences appliquées à l'agriculture : géologie, botanique, zootechnie, hygiène, météorologie, dosage de terrains et d'engrais ; l'étude approfondie des cultures locales, des ressources locales ; la comptabilité, l'arpentage et le croquis coté ; les exercices pratiques dans le champ d'opérations : semis, repiquages, greffage, bouturage, façons culturales. Il comprendra en outre le travail manuel à l'atelier de menuiserie adjoint à l'école. Le travail du bois sera choisi de préférence au travail du fer parce qu'il permet d'arriver plus rapidement à des résultats positifs : bancs, étagères, etc., qu'il développe plus vite la sûreté de la main et de l'œil, et que le cultivateur a plus souvent besoin de manier la scie, le rabot et la plane pour réparer ses clôtures, échelles, râteliers, outils et voitures que de limer une serrure ou forger un anneau. L'instituteur à l'atelier n'aura qu'à exercer une surveillance disciplinaire et une direction morale. L'enseignement manuel sera donné par un ouvrier de métier qui fera fabriquer des objets réels et vendables. Personne n'aura l'impression que le temps, les efforts et les matériaux ont été perdus.

La Commission municipale scolaire s'assurera le concours d'un ou de plusieurs fermiers qui ouvriront leur ferme, leurs champs aux adolescents conduits par leur maître : observation directe et discussion des procédés de culture. Dans les gros centres, il faudrait mieux, une ferme communale. Cette ferme

serait le domaine et la demeure du professeur d'agriculture qui se trouverait là dans un cadre plus représentatif que le bureau du chef-lieu d'arrondissement où d'ordinaire il se tient à la disposition du public et que la salle de mairie ou d'auberge où le dimanche, il va rencontrer ce public. Dans la ferme, devant les travaux et les récoltes, constatations, discussions, porteraient leurs fruits. Nos alliés anglais l'ont compris qui envoient dans la campagne leurs équipes de professeurs pour causer avec les paysans au travail, les questionner, louer ou blâmer leurs méthodes de culture, les conseiller, et en même temps se baigner de réalisme. C'est au pied du mur qu'on connaît le maçon. Dans la glaise des labours on se rend compte du réel et du possible, et là, même au lendemain d'une grêle dévastatrice, on sent que le temps poursuit sa course, que le soleil va revenir et la sève renaître, et l'on apprend à ne pas désespérer, à réagir et à dominer les événements. La ferme communale posséderait des instruments aratoires perfectionnés, un tracteur, une batteuse, un trieur pour la sélection des graines, des étalons pour l'amélioration du cheptel; elle louerait le tout au public; elle serait le dépôt d'engrais et de produits du syndicat local. Le pays bénéficierait de ses essais, de ses services, de son enseignement comme autrefois mon village bénéficia de la présence de « la Charmoise », ferme-école dirigée par un agronome distingué, M. Malingié. A la mort de M. Malingié, la ferme-école disparut. La façon dont on cultive maintenant la plaine environnante s'en ressent : on a pu constater un fléchissement sensible. Créant cent, deux cents écoles « Charmoises », on fera plus pour le relèvement de l'agriculture française, qu'en multipliant les chaires d'agriculture, les heures de cours et les conférenciers. La vue de récoltes, l'examen de bilans impressionnent le pays autrement que des leçons. Et la France, pays agricole auquel ses cultures variées, l'élevage et les produits de la ferme fournissent un revenu d'une quinzaine de milliards pourra augmenter ce revenu d'une dizaine de milliards, nous disent les spécialistes, par un travail intensif et l'emploi de meilleures méthodes.

L'enseignement général cherchera surtout à atteindre l'âme, le caractère de l'adolescent, à développer en lui les qualités locales, à lui donner l'envie d'acquitter largement sa part de

travail, à le mettre à même de goûter toute la noblesse d'une vie digne dans le milieu le plus humble. On utilisera les auteurs contemporains qui ont parlé avec sympathie du métier, du pays. *La vie d'un simple*, d'Emile Guillaumin, *François le Champi*, *Les Maîtres sonneurs* de George Sand, *Les enchantements de la forêt* de Theuriet, quelques poèmes de Nigond, m'aideront à peupler de saines pensées les clairières de Sologne; ailleurs, je demanderai de l'aide à *Dominique*, de Fromentin, *au moulin de Frau*, de le Roy, ou à Joson Meunier de Moselly. Ici, l'histoire des Sabotiers de Sologne et leur échec au siège de Sully-sur-Loire me serviraient de point de départ pour étudier les origines de la France contemporaine et les soubresauts politiques qui ont créé les grands États modernes. De notre coin de village, nous irions ainsi parfois fort loin.

Que feront pendant ce temps les jeunes enfants de six à treize ans? Seront-ils abandonnés à la rue ou retomberont-ils à la garde de la famille? Pour eux, l'école, le soir, sera facultative, se fera aimable et reposante. Les nécessités économiques commandent plus que jamais. La campagne hier déserte, le sera demain encore, quand les habitants de nos provinces ravagées du Nord auront regagné leurs foyers détruits. Nous devrons faire rendre à la terre davantage : devenus plus pauvres, nous serons moins prodigues. Si les adolescents fréquentent l'école le soir, les enfants devront prendre leur place à la ferme, garder le bétail, garnir les râteliers. Nous ne pourrons, à la fois, demander à la terre et au fermier les enfants de six à treize ans et les jeunes gens de treize à seize ans. Aussi, seuls, les écoliers facultatifs de six à treize, nous reviendront le soir avec leurs aînés. Ils reviendront jouer dans la cour de récréation, s'entraîner sur le terrain de sport, chanter et solfier, lire à la bibliothèque. Pendant que les grands manieront le rabot ou grimperont à l'échelle de corde, les petits s'en donneront à cœur joie dans la cour hospitalière, sous l'œil du maître qui saura surveiller et les uns et les autres. Quand le maître sera accaparé tout entier par son cours aux adolescents, le maître adjoint fera évoluer les jeunes, dirigera le travail, leur contera Peau d'Ane, Jeanne d'Arc, la Tour d'Auvergne, Guynemer et Collignon. Dans les plus petits villages, à un seul maître, les adolescents iront suivre les cours

de perfectionnement au village voisin plus important, où le nombre des maîtres permettra le jeu des horaires simultanés. Dans les plus petits villages trop éloignés de tout centre, la femme de l'instituteur, ou toute autre personne agréée par la commission municipale scolaire, aidera le maître à assurer aux jeunes enfants la classe facultative du soir. Classe facultative libérale où l'on chantera, où l'on jouera. Le chant n'est plus guère enseigné. — Il y a tant de choses au programme de l'école primaire. — Le goût de la musique vocale, des chœurs simples, reviendra-t-il au peuple qui sut conserver tant de mélodies populaires et qui chanta Béranger, Nadaud, Dupont, sans compter les anonymes, plus anciens, et encore plus près de la tradition paysanne; saura-t-il détrôner la musique de café-concert? Les jeux d'autrefois ont à peu près disparu de nos cours de récréation. Voyez-vous encore jouer à saute-mouton? La cause en est à la responsabilité civile des maîtres. Le bris de quelques vitres de classe a fait interdire les jeux de balle en bien des endroits. Et les billes qui développent de bonne heure le goût du gain, du troc, qui éveillent la passion des jeux intéressés, ont conquis les cours d'école. Qu'on décharge les maîtres de cette responsabilité civile qui ankylose les articulations de nos enfants, qu'on grillage les fenêtres côté cour, cela vaudra en efficacité les louables efforts de Joinville pour répandre en France et rajeunir les jeux populaires disparus.

Nous n'avons pas distingué entre les élèves des deux sexes, jusqu'ici. La question des sexes, dans l'enseignement comme dans la vie civique et économique, vaut qu'on s'y arrête. Il faut compter avec l'opinion, avec la tradition, certes. Aussi, soyons prudents. Mais ne sommes-nous pas chargés de former l'esprit public, de le faire évoluer, non pas d'être ses dociles esclaves? L'esprit public n'est pas l'esprit national, qui nous doit toujours inspirer. A mon humble avis, une petite fille, à l'école et à tous les degrés d'enseignement, peut apprendre ce qu'un petit garçon peut apprendre, tant qu'il s'agit d'enseignement général, et cela dans une même classe, avec le même maître. Dans les hameaux, dans les plus modestes communes, les classes sont mixtes : quel inconvénient en est-il résulté? Il y a des Universités mixtes en Amérique, et cela semble devoir se généraliser en France. Je

vois plus ce que la moralité peut gagner que ce qu'elle y peut perdre. La réunion des élèves des deux sexes, à des cours communs, permettrait la collaboration, la spécialisation des maîtres, le jeu plus facile des horaires et des programmes. Et je la crois bonne en soi, au point de vue social. L'enseignement en commun serait le réactif le plus sûr, à la fois contre certain féminisme étroit qui semble devoir détacher la femme des devoirs de la famille et de la maternité pour sauvegarder ses droits « individuels », et contre certain orgueil masculin qui semble méconnaître à la femme des qualités équivalentes d'intelligence et de raison.

L'enseignement professionnel variera suivant le sexe. Il ne devra pas commencer prématurément. N'avez-vous jamais vu, assises immobiles sur le seuil de pierre, des heures durant, de toutes petites filles qui faisaient du crochet ou de la couture, qui travaillaient à leur « marque » ; et ne pensez-vous pas qu'il vaudrait mieux que ces enfants courent, sautent à la corde, avec les petits garçons de leur âge, pour assouplir leurs muscles et élargir leurs poumons ? L'écolière d'aujourd'hui sera maman demain, maîtresse de maison un jour. Cette préparation spéciale prévaudra sur l'enseignement professionnel. Il faut que la famille française subsiste. Au village, des femmes labourent. Des femmes, à la ville, par milliers, ont tourné des obus, conduisent des métiers. Cela ne doit pas se généraliser. Voulons-nous le foyer sans attrait, la famille sans enfants, le pays sans avenir ?

*
* *

A la ville, l'instituteur n'est plus seul : les écoles abondent, les maîtres sont nombreux. Professionnellement, l'instituteur urbain est aussi isolé que son collègue rural, ou à peu près. Notre centralisation monarchique et ses cloisons, ont produit ce paradoxe.

L'école primaire, l'école technique, le collège s'ignorent. Les instituteurs et les professeurs, les directeurs des établissements des différents ordres ne se réunissent pas pour causer, discuter des intérêts de l'éducation locale, s'entendre pour coordonner leurs efforts. La bibliothèque pédagogique du collège ou du

lycée, souvent bien alimentée, est réglementairement fermée aux instituteurs dont la pauvre bibliothèque cantonale est réduite, ou presque, à quelques spécimens classiques offerts par les éditeurs. Dans quelle ville de France existe-il un conseil scolaire s'intéressant à la vie scolaire, à toute la vie scolaire de toute la cité, élargissant l'horizon de l'école de quartier, ou de classe, et jetant des vues d'ensemble sur l'avenir? Pour qu'il y ait, à la ville, coopération étroite entre les différents enseignements, il faut que la cause qui les met en concurrence, que la cloison qui les empêche de se pénétrer, disparaissent. Qu'on me permette ici de dire toute ma pensée. L'école primaire et les classes préparatoires du collège font double emploi. Les classes préparatoires du collège, aux effectifs réduits, sont confiées aux meilleurs maîtres de l'enseignement primaire. Les classes voisines de l'école primaire regorgent d'élèves : cinquante, parfois quatre-vingts, cent enfants sont confiés au même maître. Dans la même ville, pour donner le même enseignement, un maître ici, a dix fois plus d'élèves que son collègue, là. Voyez les résultats dans l'avenir. Grâce aux soins dont ils sont entourés en classe, auxquels s'ajoutent encore des études surveillées, des répétitions et des leçons particulières, les élèves des classes préparatoires des lycées et des collèges handicapent les élèves de l'école primaire. Ils arrivent aux grandes administrations, aux grandes écoles, qui font d'eux les cadres et les dirigeants de la société. Entourez d'une même sollicitude l'élite des écoles primaires, soigneusement sélectionnée, et vous constaterez une différence de vitalité, de vigueur dans les sujets, puis dans les administrations et dans les cadres qu'ils rempliront, puis dans la société, dans la nation qu'ils mettront en œuvre. Combien de Pasteurs, d'Édisons, sont-ils demeurés à l'état larvaire, si je puis dire, ignorés, parfois ridiculisés à l'atelier ou dans les champs, pendant que des personnes diplômées certes, mais dont la vitalité intellectuelle et morale était épuisée, occupaient automatiquement une importante fonction sociale sans autre idéal que de maintenir, que de bloquer les traditions léguées par le passé.

L'éducation peut être envisagée à deux points de vue : celui de « l'individu qui cherche à s'armer pour gagner sa vie » et celui de « la société elle-même qui éprouve le besoin d'être bien

servie par ses professionnels » ; celui de « l'individu qui cherche son intérêt » et celui de « la société qui cherche le sien ». M. Woodrow Wilson dans une communication au Congrès de Chicago, en 1893, indiquait son choix. Avec lui, c'est au point de vue national que nous envisageons la meilleure utilisation, pour le meilleur rendement, des effectifs scolaires, au point de vue national, idée chère à Michelet. Si nous voulons donner au pays toute sa vitalité nationale, si nous voulons que la solidarité nationale s'effectue et se développe sans fêlure, il faut que tous les enfants de France, tous également Français, s'assoient sur les mêmes bancs à l'école primaire, bénéficient du même enseignement qui les conduira, s'ils sont laborieux et capables, à l'enseignement d'un degré supérieur. Alors bien des questions scolaires seront plus près d'être résolues, car tous les Français seront également intéressés à leur solution.

A la ville comme à la campagne, tous les élèves passeront à l'école primaire élémentaire. Seuls, ceux qui auront été reçus au certificat d'études avec mention, pourront entrer dans une école supérieure, à l'Université que j'appellerai primaire.

CHARLES BRUNEAU,
Instituteur.

(*A suivre.*)

Les Locutions vicieuses
dans l'Enseignement des mathématiques à l'École primaire.

L'enseignement des mathématiques à l'école primaire, comme la plupart des enseignements, vise un double but : faire acquérir certaines connaissances et servir à la formation de l'esprit.

Le premier but est généralement à peu près atteint; on sait combien les candidats au B. S. et surtout ceux au B. E. comptent sur leur épreuve de mathématiques pour assurer leur succès; et c'est sans doute aussi ce qui fait dire que l'enseignement du calcul est l'un des mieux donnés à l'école primaire.

Le second but nous semble plus loin d'être atteint que le premier; si l'on notait les copies des candidats au B. E. et au B. S. un peu moins d'après les connaissances dont elles font preuve et un peu plus d'après les qualités qu'elles révèlent, l'épreuve de mathématiques verrait certainement baisser sa réputation de « faire l'examen ».

Cette seconde partie de la tâche du professeur de mathématiques est, il est vrai, de beaucoup la plus difficile. Familiariser progressivement l'enfant avec l'abstraction, fortifier sa faculté d'attention, cultiver son imagination, le former au raisonnement déductif rigoureux, lui donner le goût de la certitude et surtout le besoin de la rigueur, l'habituer à la précision, à l'exactitude, à la propriété des termes n'est pas chose aussi aisée que de lui apprendre le mécanisme de la division ou même la théorie de l'extraction de la racine carrée.

En ce qui concerne, en particulier, la rigueur, la précision, la clarté, la propriété des termes, il n'est pas douteux que certaines locutions, bien que consacrées par l'usage, ne satisfont pas complètement l'esprit et nuisent à la compréhension par les

élèves de certaines notions mathématiques, rendant ainsi la tâche des maîtres encore plus difficile. Nous nous proposons ici d'indiquer quelques-unes de ces locutions et en même temps celles par lesquelles on pourrait les remplacer.

Tout au début de l'arithmétique se trouve la notion de nombre et on distingue souvent les *nombres concrets*, tels 7 billes, 5 mètres, 3 litres, 8 kilogrammes et les *nombres abstraits*, tels 7, 5, 3, 8; quand on arrive à la multiplication on fait remarquer, en particulier, que le multiplicateur ne peut être qu'un nombre abstrait.

Viennent les fractions; on s'attendrait à trouver des fractions concrètes, telles $\frac{2}{7}$ de mètre, $\frac{5}{8}$ de litre, $\frac{3}{4}$ de kilogramme et des fractions abstraites, telles $\frac{2}{7}, \frac{5}{8}, \frac{3}{4}$. Rien de tout cela : on n'en parle pas; il n'y a que des fractions (tout court) telles $\frac{2}{7}, \frac{5}{8}, \frac{3}{4}\cdots$

Qu'on arrive maintenant aux grandeurs proportionnelles; plus de nombres concrets ni de nombres abstraits : 5 mètres, $\frac{3}{7}$ de mètre prennent cette fois le nom de *valeurs d'une grandeur*, témoin cet énoncé de théorème bien connu « Lorsque deux grandeurs sont proportionnelles, si les valeurs de l'une deviennent 2, 3, 4... *n* fois plus grandes ou plus petites, les valeurs correspondantes de l'autre deviennent aussi *n* fois plus grandes ou plus petites[1] »; tandis que 5, $\frac{3}{7}$, sont appelés des *nombres* (tout court), tel cet autre énoncé de théorème bien connu aussi : « Si deux grandeurs sont proportionnelles, le rapport des nombres mesurant deux valeurs correspondantes de ces grandeurs est un nombre constant. »

---

1. Nous avons conservé cet énoncé de théorème tel qu'on le trouve habituellement dans les traités d'arithmétique, mais il nous semble qu'il vaut mieux le libeller ainsi :

« Si 2 grandeurs sont proportionnelles, et si la valeur A de l'une correspond à la valeur B de l'autre, à la valeur $A \times n$ de la 1re correspond la valeur $B \times n$ de la seconde. »

1° parce qu'une valeur d'une grandeur *vaut* *n* fois une autre valeur de cette grandeur et ne *devient* pas *n* fois plus grande;

2° parce que la suite 2, 3, 4... *n* suppose que *n* est un nombre entier, alors qu'il peut être un nombre quelconque.

Combien faut-il que la raison de nos élèves cède devant leur mémoire pour qu'ils arrivent à apprendre une telle arithmétique sans trop en être dégoûtés! Une unification des dénominations à donner à 5 mètres, $\frac{3}{7}$ de mètre... d'une part, 5, $\frac{3}{7}$... d'autre part est tout à fait désirable.

Il ne nous semble pas que les locutions *nombre concret* et *nombre abstrait* doivent être conservées. En effet, 5 mètres est une longueur, et une longueur est une abstraction; quand on parle de la longueur d'une route, par exemple, on ne s'inquiète ni de la forme de la route, ni de sa largeur, ni sa couleur, ni de quoi elle est bordée, ni de la nature du sol sur lequel elle passe, etc...; on fait abstraction de toutes les qualités qui peuvent se rapporter à la route pour n'envisager que sa longueur. Une longueur est donc une conception de l'esprit; de même une capacité, une masse, un angle, etc... et on ne saurait être logique en appliquant le qualificatif *concret* à 5 mètres, 7 litres, 2 kilogrammes, 30 degrés, etc.

Et si 5 mètres, 7 litres, 2 kilogrammes, 30 degrés... sont abstraits, comment 5, 7, 2, 30... ne le seraient-ils pas, et pourquoi leur appliquer le qualificatif *abstrait*?

Dire *nombre concret* et *nombre abstrait* c'est dire quelque chose d'analogue à « abstrait concret » et « abstrait abstrait » ou, si l'on veut, « blanc noir » et « blanc blanc » : contradiction dans un cas, pléonasme dans l'autre.

D'ailleurs, ces locutions paraissent se démoder, et on tend à les remplacer par *grandeur* et *nombre*.

Qu'est-ce qu'une *grandeur*? La définition qu'on en donne le plus généralement, « ce dont on peut concevoir l'augmentation ou la diminution », est sans doute très vague dans sa généralité, et elle permet de grouper ensemble un assez grand nombre de conceptions bien différentes les unes des autres, telles, par exemple, les collections d'objets, les longueurs, les angles, les surfaces, les volumes, les temps, les forces, les quantités de chaleur, la puissance d'une machine, l'intensité d'un courant électrique, la température, l'intelligence, la sympathie, l'amitié, l'admiration, etc....

Cependant, en examinant ces grandeurs, on voit facilement qu'on peut les séparer en trois groupes.

Il y en a, en effet, d'une espèce telle qu'on conçoit l'égalité et la somme de deux grandeurs de cette espèce; on conçoit, par exemple, l'égalité et la somme de deux collections d'objets, de deux longueurs, de deux angles, de deux forces, de deux quantités de chaleurs : ce sont les *grandeurs mesurables* (on dit quelquefois grandeurs mathématiques).

On peut bien concevoir l'égalité de deux températures, mais pas la somme de deux températures.

Enfin, on ne conçoit ni l'égalité, ni la somme de deux intelligences, de deux sympathies, de deux amitiés ou de deux admirations.

Les grandeurs des deux derniers groupes sont des *grandeurs non mesurables* [1].

Qu'est-ce qu'une mesure d'une grandeur? C'est un *nombre* qui exprime soit combien de fois cette grandeur en contient une autre de même espèce, choisie comme terme de comparaison, soit à quelle fraction de cette autre est égale la grandeur. On peut donc concevoir les *nombres* comme étant les résultats des mesures des grandeurs.

Une grandeur étant donnée, elle peut être mesurée par une infinité de nombres; la longueur d'une salle de classe, par exemple, peut être mesurée *à la fois* par les nombres 6, 600, 5, 18, etc... selon que l'on prend respectivement pour unité de mesure le mètre, le centimètre, l'aune, le pied, etc....

De plus, si on considère des grandeurs de même espèce, on conçoit immédiatement ce qu'on entend par grandeurs égales, par exemple collections d'objets égales, longueurs égales, angles égaux, arcs égaux. Il n'en est pas de même pour les nombres; la seule définition logique qu'on puisse donner de deux nombres égaux, c'est qu'ils mesurent des grandeurs égales relativement à la même unité. Ainsi, on conçoit l'égalité de deux grandeurs (mesurables) sans intermédiaires; tandis qu'on ne conçoit l'égalité de deux nombres que par l'intermédiaire des grandeurs. On peut faire pour la somme une remarque analogue.

Tout cela montre bien que la *grandeur* et le *nombre* sont de

---

1. L'expression défectueuse « mesure des températures » devrait être bannie de l'enseignement : on caractérise une température par un numéro d'ordre; déterminer ce numéro d'ordre, ce n'est pas la mesurer.

natures différentes, et c'est une raison de plus pour ne pas garder les locutions *nombre concret* et *nombre abstrait* qui semblent au contraire désigner deux variétés d'une même chose.

D'après ce que nous venons de dire, une longueur, cinq mètres, est une grandeur, 5 est un nombre. Il y a cependant une différence entre les deux conceptions : une longueur et cinq mètres; tandis que la première ne désigne que l'*espèce* de la grandeur, la deuxième désigne en outre un *état déterminé* de cette espèce de grandeur (c'est d'ailleurs à cette deuxième seulement qu'on donne le nom de nombre concret). Dans ses *Leçons d'Arithmétique*, Tannery propose d'appeler *grandeur* une longueur, et *grandeur déterminée* une valeur d'une longueur, telle 5 mètres. Il nous semble que la locution *valeur d'une grandeur*, qui est d'ailleurs déjà entrée dans les habitudes (voir l'énoncé de théorème reproduit plus haut), parle mieux à l'esprit que celle de grandeur déterminée, et nous croyons qu'il y aurait lieu de l'adopter.

En résumé :

1° Une collection d'objets, une longueur, une surface, une capacité,... 15 billes, 5 mètres, 7 ares 60 centiares, $\frac{3}{4}$ de litre... sont des *grandeurs*; pour mieux préciser, 15 billes, 5 mètres, 7 ares 60 centiares, $\frac{3}{4}$ de litre sont des *valeurs de grandeurs*;

2° 15; 5; 7,60; $\frac{3}{4}$ sont des *nombres*.

La distinction entre grandeur et nombre n'a pas seulement l'avantage d'être logique; elle permet encore d'obtenir plus de précision dans l'enseignement des mathématiques.

D'abord, en réservant le mot *un* pour le *nombre* 1 et le mot *l'unité* pour la *grandeur* unité, on éviterait des confusions possibles. Quand on dit, en effet, « j'ajoute (ou je retranche) l'unité » de quelle unité s'agit-il? de l'unité d'une grandeur (et laquelle? 1 mètre, 1 litre, 1 kilogramme, 1 stère?) ou bien de l'unité simple, ou de l'unité de mille[1]? Par suite, on est conduit à

1. On a proposé, pour éviter cette confusion, de remplacer le mot unité (grandeur) par l'un des suivants : *repère*, *terme de comparaison*, *module*. Si l'on adoptait l'un de ces termes (le dernier, déjà employé en architecture, me paraît excellent) il serait indifférent d'appeler un ou unité le

remplacer l'expression *racine carrée d'un nombre à une unité près* par la suivante *racine carrée à un près d'un nombre* [1].

La distinction entre grandeur et nombre permet encore d'éviter certaines fautes dans le genre de celle-ci qui est loin d'être rare. « Représentons la fortune par $\frac{5}{6}$. » Une fortune est une grandeur; elle peut être les $\frac{5}{6}$ d'une grandeur de même espèce, de 30 000 francs ou de x francs, par exemple, tandis que $\frac{5}{6}$ (tout seul) est un nombre qui ne saurait avoir de valeur matérielle.

Elle conduit également à remplacer les locutions *nombre commensurable* et *nombre incommensurable* par les suivantes : *nombre rationnel* et *nombre irrationnel*. En effet, les mots commensurable et incommensurable impliquent l'idée de mesure, et seules, les grandeurs peuvent être mesurées, pas les nombres.

Puisqu'une *mesure* d'une grandeur est un nombre, que 4 mètres est une grandeur et pas un nombre, 4 mètres ne peut être logiquement appelé commune *mesure* de 8 mètres, 12 mètres et 16 mètres; on doit dire que 4 mètres est une *partie aliquote* commune à 8 mètres, 12 mètres et 16 mètres.

Mais c'est surtout l'étude des opérations arithmétiques qui gagne en précision, en rigueur, en clarté, quand on adopte les dénominations de grandeur et de nombre. Nous allons le montrer, en particulier, pour la multiplication.

Voici d'abord comment on donne le plus souvent l'idée de la multiplication (nous avons extrait ce qui suit d'un bon ouvrage de

---

nombre 1. Si ce remplacement ne provoquait pas tant de changements dans les habitudes acquises, il serait préférable à ce que nous proposons ci-dessus; car même en réservant le mot unité pour les grandeurs, on est malgré tout obligé d'employer des expressions telles que : unités des divers ordres, unités de mille, etc... dans lesquelles le mot unité s'applique à des nombres.

1. Nous n'envisageons pas la substitution de l'expression « quotient à un près de deux nombres » à l'expression usuelle « quotient à une unité près de deux nombres », ces expressions disparaissent en même temps que la dénomination de « quotient exact » (que nous proposons de remplacer par le terme « rapport », voir un peu plus loin) et font place au mot « quotient » tout court.

mathématiques). « Si je prends un tas de 7 bâtonnets et si je forme 3 tas pareils, je peux me proposer de trouver combien cela fera de bâtonnets en tout. On appelle cela faire la *multiplication* de 7 par 3. »

Il nous semble qu'il serait plus logique « d'appeler cela » faire la multiplication de 7 *bâtonnets* par 3. Il y a là un exemple frappant d'un fait qui se produit quotidiennement dans nos écoles : à cause de la difficulté qu'ont les enfants de concevoir les abstractions mathématiques on est obligé le plus souvent de raisonner sur les grandeurs ; mais, comme il faut bien cependant en arriver aux opérations arithmétiques qui ne peuvent se faire que sur les nombres, on passe subrepticement des grandeurs aux nombres, si bien que les enfants finissent par ne plus bien savoir sur quoi on les fait raisonner.

Combien est plus claire la méthode suivante pour l'étude de la multiplication.

I. *Produit d'une grandeur par un nombre entier.* — Un cas particulier de l'addition des grandeurs est celui où toutes les grandeurs à ajouter sont égales.

Lorsqu'une grandeur A est égale à la somme de n grandeurs égales à B, et qu'on cherche A, connaissant B et n, on dit plus brièvement :

A est le produit de B par n ;

ou bien : A peut être obtenue en multipliant B par n ;

ou encore : A est le résultat de la multiplication de B par n ;

Chacune de ces expressions signifie donc la même chose que la relation suivante :

$$A = \underbrace{B + B + \ldots + B}_{n \text{ termes}}.$$

Il en résulte immédiatement que si on veut trouver le produit de 5 mètres par 3, on peut placer bout à bout 3 longueurs de 5 mètres, l'une à la suite de l'autre, et mesurer la longueur totale obtenue : on fait ainsi une *opération matérielle*.

II. *Produit d'un nombre entier par un nombre entier.* — Un cas particulier de l'addition des nombres entiers est celui où tous les nombres à ajouter sont égaux.

Lorsqu'un nombre a est égal à la somme de n nombres égaux

à b, et qu'on cherche a, connaissant b et n, on dit plus brièvement :

a est le produit de b par n;

ou bien : a peut être obtenu en multipliant b par n;

ou encore : a est le résultat de la multiplication de b par n.

Chacune de ces expressions signifie donc la même chose que la relation suivante :

$$a = \underbrace{b + b + \ldots + b}_{n \text{ termes}}.$$

On trouve le produit de b par n en faisant des calculs, soit mentalement, soit au moyen de signes écrits : on fait alors une *opération arithmétique*.

III. On ne peut concevoir ni le produit d'une grandeur par une grandeur, ni le produit d'un nombre par une grandeur.

A cause de la définition de la somme de plusieurs nombres (nombre qui mesure la grandeur égale à la somme des grandeurs mesurées par ces nombres, relativement à la même unité), si le produit de 5 mètres par 3 est 15 mètres, il résulte que le produit de 5 par 3 est 15 et inversement, si on sait trouver que le produit de 5 par 3 est 15, sans se servir des grandeurs (si on le sait par cœur par exemple, comme c'est en réalité), on est en droit d'en conclure que le produit de 5 mètres par 3 est 15 mètres.

La seconde partie de cette remarque est d'une grande importance; elle s'applique à tous les problèmes sur les grandeurs que l'on a l'habitude de donner dans nos écoles. Pour en trouver les réponses on ne fait pas d'opérations sur les grandeurs ; on remplace ces grandeurs par des nombres qui les mesurent, puis on fait des opérations arithmétiques sur ces nombres; les résultats de ces opérations sont des nombres qui mesurent les grandeurs cherchées et on en déduit immédiatement les valeurs de ces grandeurs. Soit par exemple à trouver la surface d'une pièce d'étoffe rectangulaire de 75 centimètres de large et 60 mètres de long; la suite logique des idées est la suivante : 1° les mesures des deux dimensions de la pièce de drap sont en mètres : 0,75 et 60 (remplacement des grandeurs par des nombres); 2° or le produit de 0,75 par 60 ou de 60 par 0,75 est 45 (opération

arithmétique) ; 3° donc la surface de la pièce d'étoffe est 45 mètres carrés (on revient du nombre à la grandeur).

Et cela permet bien de faire comprendre les formules employées en géométrie, en arithmétique, en physique, telles que les suivantes bien connues :

$$S = a \times b \text{ (surface d'un rectangle)}$$
$$i = r \times a \times t \text{ (intérêt simple)}$$
$$e = v \times t \text{ (mouvement uniforme)}$$

dans lesquelles les lettres ne représentent pas des grandeurs, mais des nombres qui mesurent ces grandeurs avec des unités convenablement choisies.

Nous arrêtons ici la série des exemples qui montrent les avantages de l'adoption des termes grandeur et nombre à la place de nombre concret et nombre abstrait; il nous reste à signaler quelques locutions dont le remplacement, quoique moins important, reste encore désirable.

Nombre exact devrait être remplacé par nombre *entier*; on abuse du mot exact, en mathématiques; il faudrait au moins, quand on l'emploie, lui conserver son sens habituel qui est le contraire d'inexact. Ainsi, il conviendrait de remplacer la dénomination de *quotient exact* de deux nombres par celle de *rapport* de deux nombres qui n'est pas nouvelle et qui signifie la même chose; on serait alors conduit à appeler *valeur approchée à* $\frac{p}{q}$ *près du rapport de deux nombres* ce qu'on appelle *quotient de deux nombres à* $\frac{p}{q}$ *près*. De même au lieu de dire qu'une division se fait *exactement*, on devrait dire qu'elle se fait *sans reste*.

Comme au mot « *exact* », il est bon de garder au mot « *répéter* » son sens habituel qui est : redire ce qu'on a déjà dit; multiplier 5 par 3 c'est trouver le nombre égal à la somme de 3 nombres égaux à 5 et non *répéter* 3 fois 5.

On n'ajoute pas des *chiffres* qui ne sont que des signes, mais bien les *nombres* que représentent ces chiffres; aussi ne faut-il pas dire, par exemple : tout nombre entier est égal à un multiple de 9 augmenté de la somme de ses *chiffres* significatifs, mais bien : augmenté de la somme des *valeurs absolues* de ses chiffres significatifs (la valeur absolue d'un chiffre étant le *nombre* qu'il représente lorsqu'il est seul).

Il est bon de se défaire des expressions *fois plus* et *fois moins* employées dans des raisonnements tels que celui-ci : si un couteau vaut 2 francs, 6 couteaux vaudront 6 *fois plus*. N'était la grande habitude que l'on a de cette manière de s'exprimer, on pourrait bien comprendre que 6 couteaux valent 6 *fois* le prix d'un couteau en *plus* du prix d'un couteau, soit au total 7 fois le prix d'un couteau. Il est plus clair de dire : 6 couteaux valent 6 fois le prix d'un couteau ; puisqu'un couteau vaut 2 francs, 6 couteaux valent 6 fois 2 francs (de même qu'on dirait : 6 couteaux valent 12 francs ; un couteau vaut donc le sixième de 12 francs).

D'ailleurs, dans ce raisonnement, le mot *fois* ne peut s'employer que précédé d'un nombre entier et non d'un nombre fractionnaire. Aussi, quand, pour résoudre le problème suivant « 2 m. 50 d'une étoffe coûtent 37 fr. 50 ; combien coûte le mètre de cette étoffe », on dit : si 2 m. 50 d'étoffe coûtent 37 fr. 50, 1 mètre coûtera 2,50 fois moins (ou 2 fois 50 centièmes de fois moins), on ne parle pas correctement. Il vaut mieux s'exprimer ainsi : si on connaissait le prix du mètre d'étoffe, en le multipliant par 2,50 on obtiendrait 37 fr. 50 ; pour avoir ce prix il suffit donc de diviser 37 fr. 50 par 2,50 ; ou encore, quoique ce soit plus long : 2 m. 50 valent 25 dm. et le prix d'un décimètre est le 25e du prix de 25 dm. ; le prix d'un décimètre de l'étoffe est donc le 25e de 37 fr. 50 ; et le prix du mètre est 10 fois celui du décimètre.

Nous n'avons relevé jusqu'ici que des expressions employées en arithmétique, la géométrie et l'algèbre renferment moins de locutions vicieuses. Nous dirons cependant que *segment capable* devrait être remplacé par *arc capable*, et *nombres égaux et de signes contraires* par *nombres symétriques*.

Sans exagérer l'importance de ces questions de langage, nous pensons que l'adoption des modifications que nous avons indiquées constitue un progrès dans l'enseignement des mathématiques en ce qu'elle permet d'en faire un tout plus logique, et surtout plus clair et plus précis.

J. et M. Ribeyre,
Professeurs aux écoles normales de Moulins.

Questions et Discussions.

Les langues vivantes à l'École normale.

Ce n'est pas sans peine, on le sait, que les langues vivantes ont conquis droit de cité dans l'enseignement public en France. Pour ce qui nous regarde, nos programmes de 1881 ne les admettaient qu'à titre facultatif, et c'est en 1885 seulement qu'elles devinrent matière obligatoire. Trente ans sont passés; la langue vivante a tenu bon; il semblerait que sa situation dût maintenant être assurée dans nos écoles; il n'en est rien. Pour peu qu'une matière d'enseignement se trouve à l'étroit dans l'horaire, ou qu'un nouvel article cherche à s'y faire place, si un sacrifice s'impose, la victime est toute désignée, c'est la langue vivante, et il se trouve toujours quelqu'un pour l'offrir en holocauste. Ainsi propose-t-on (*Revue pédagogique*, mai 1918, p. 351) de la rendre facultative, c'est-à-dire, pratiquement, de la supprimer, pour faire place à l'agriculture.

On dirait qu'une défaveur latente s'attache à cet enseignement malchanceux. Classé, avec la musique, la gymnastique et le dessin, dans la catégorie inférieure des matières « accessoires », il occupe, dans ce quadrivium d'un nouveau genre, une place encore mal définie. On sait exactement pourquoi nos élèves font de la gymnastique, apprennent la musique, et s'exercent à dessiner. Mais on n'a pas encore réussi à s'entendre sur la véritable utilité de l'enseignement des langues vivantes.

A vrai dire, cet enseignement est à deux fins, l'une immédiate, pratique : apprendre à parler une langue étrangère; l'autre plus lointaine, moins intéressée, et d'ordre intellectuel : développer l'intelligence critique et le sens littéraire, et prêter secours à l'enseignement du français. Ces deux points de vue ne sont pas inconciliables, loin de là; c'est une question de méthode, mais,

surtout, de temps. Celui-ci nous étant strictement mesuré, il faut choisir. En fait, nous ne choisissons pas; l'examen nous impose la première méthode. Au brevet supérieur, l'épreuve écrite, éliminatoire, porte (singulier renversement des choses!) sur la langue vulgaire, sur la langue de conversation; la traduction ne figure qu'à l'oral, et dans des conditions qui la rendent, en tant qu'épreuve d'intelligence littéraire, assez illusoire.

L'opinion publique, qui se retrouve au fond de tout, en a décidé ainsi. « Une langue vivante est une langue qui se parle. » Voilà une de ces formules qui, comme le sabre de M. Prudhomme, peuvent servir à défendre une institution, et au besoin à la combattre. Si une langue vivante est faite pour être parlée, il faut l'apprendre en vue de la parler; mais si l'on ne doit pas la parler, il est inutile de l'apprendre; et comme nos élèves, devenus instituteurs et institutrices, n'auront que rarement, ou point du tout, l'occasion de converser en langue étrangère, le temps passé à l'École normale à apprendre cette langue est manifestement du temps perdu.

Ce raisonnement est trop simpliste pour être absolument juste. D'abord, il ne se peut pas que l'acquisition d'une langue vivante, même si l'on ne doit jamais avoir l'occasion de la parler, même si elle se fait par la méthode directe, dont la valeur éducative, il faut le reconnaître, est médiocre, laisse l'esprit comme elle l'a trouvé. Elle lui ouvre bien au moins quelques perspectives nouvelles. D'ailleurs, la méthode directe, on le sait, a vite épuisé ses effets, et le professeur ne tarde pas à lui adjoindre l'ancienne méthode dans ce qu'elle avait de meilleur, le thème, et surtout la version. En troisième année, rien n'empêche cet enseignement de devenir tout à fait littéraire. Un normalien sortant, s'il a bien employé son temps, n'est pas un linguiste consommé, mais il sait lire, écrire et parler une langue vivante assez couramment, et il s'est initié à la vie et à la pensée du peuple qui la parle d'une façon assez complète pour se trouver vite à l'aise en pays étranger, si le désir lui vient de l'aller visiter.

Or, c'est ce qu'il faut souhaiter le plus vivement, et volontiers j'adopterais, pour juger de l'enseignement d'un professeur de langues vivantes ce critérium : a-t-il su intéresser ses élèves au point de leur inspirer l'irrésistible désir de passer la frontière?

A-t-il su les mettre en état de se débrouiller promptement en pays étranger ? Nous vivons une époque où il n'est plus permis de s'enfermer dans ses murs. Les relations internationales vont se multiplier, les peuples échanger des visites ; nous ne nous contenterons pas d'en recevoir sans jamais les rendre. Les instituteurs et les institutrices devront apprendre à voyager, à consacrer chaque année une partie de leurs vacances, une fraction de leur budget, à parcourir une terre étrangère. Mais il serait d'un médiocre profit de circuler à la suite de quelque agence Cook qui parle, compte et pense, si pensée il y a, pour vous. On ne pénètre bien la vie d'un peuple que si l'on parle sa langue. Il faut donc que nos élèves pyrénéens pratiquent l'espagnol, les Provençaux l'italien, et j'allais dire tous l'anglais, car l'anglais aujourd'hui est une langue mondiale, l'organe de la civilisation la plus agissante, langue commune de l'action, comme au moyen âge, et jusqu'au seuil du XVIIIe siècle, le latin fut la langue commune de la pensée. Mais c'est peut-être trop demander, au moins avec nos programmes actuels.

Ainsi, l'acquisition d'une langue vivante apparaît à l'heure présente comme d'un intérêt primordial. Loin d'être un luxe, elle constitue une obligation, un devoir, pour ainsi dire, international, ou, si l'on préfère un autre motif, un devoir envers notre patrie, qui ne peut s'isoler sans se diminuer : à ce titre seul, les instituteurs, qui doivent aller de l'avant et montrer le chemin, sont tenus de connaître au moins une langue étrangère.

Que si cependant l'on traite de vision cette esquisse de demain, plaçons-nous, pour défendre l'enseignement des langues vivantes, sur un autre terrain. Une langue étrangère n'est pas seulement une langue qu'on parle, c'est aussi une langue qu'on traduit ; le thème, et surtout la version sont d'incomparables instruments d'éducation intellectuelle. La composition française ne les supplée pas. Exprimer sa propre pensée n'est pas un travail facile, mais tant y a que l'inspiration soutient en quelque mesure, que de temps en temps jaillissent, du fond de l'inconscient, des trouvailles heureuses : le moins doué a de ces réussites dont il s'étonne tout le premier : « Où prend mon esprit toutes ces gentillesses ? » La traduction ferme délibérément la porte à l'imagination intellectuelle, ou ne l'admet qu'au service

de la pensée étrangère. La traduction donne la plus haute leçon de probité intellectuelle. On a jusqu'à un certain point le droit de se tromper sur ses propres idées, du moins nous sommes excusables de nous laisser influencer par l'une ou l'autre des forces ennemies que nous recélons en nous, parfois sans nous en douter; mais il n'y a aucune raison d'espérer l'indulgence de celui dont on déforme la pensée sous prétexte de l'exprimer autrement. Le traducteur doit accomplir un effort de raisonnement parfois très pénible pour arriver au fond de la pensée de son auteur, pour découvrir la logique interne de ses idées, ce qui est le seul moyen, après avoir décomposé une phrase étrangère, de la reconstruire sur le plan d'une autre syntaxe. L'emploi des termes est une autre source de difficultés. Il exige la possession d'un vocabulaire étendu, et une connaissance exacte du sens des mots dans les deux langues. L'esprit, animé d'un mouvement continuel de va-et-vient, considère les termes sous leurs divers aspects, non seulement en eux-mêmes, mais aussi sous le reflet qu'ils se jettent l'un à l'autre, ce qui exige plus que des connaissances grammaticales : le sens de la valeur poétique des mots, de leur force vitale, de leur rayonnement, de leur influence réciproque. Enfin, la fidélité littérale est insuffisante; il faut ausi rendre, dans toute la mesure du possible, avec le génie de la langue étrangère, le génie de l'auteur, donner l'impression de son style; après avoir reproduit l'ordre de ses pensées, il faut aussi en rendre sensible le mouvement, en tenant compte, bien entendu, du rythme de chaque langue. En vérité, la traduction est semée de pièges, et si « un sonnet sans défaut vaut seul un long poème », on peut dire qu'une traduction sans faute vaut une bonne composition française. Elle prouve même, à certains égards, plus que celle-ci quant au sens littéraire et aux habitudes mentales des candidats, et une version, adjointe à la composition française au brevet supérieur, aiderait singulièrement les examinateurs à porter sur cette dernière épreuve des jugements plus assurés.

Ce serait donc, je crois, une grosse erreur pédagogique que de supprimer l'enseignement des langues vivantes à l'École normale. Ce serait supprimer nos humanités, à nous qui n'avons pas le grec et le latin. L'introduction des langues vivantes dans

nos programmes a été saluée comme une mesure « libérale ». On assimilait par là l'étude des langues vivantes à celle des langues mortes, dont la vertu réside précisément dans le travail de la traduction. Or, ce travail est le même, quelles que soient les langues en présence. Le grec et le latin ont, sur les langues vivantes, la supériorité, l'un de servir d'expression à des œuvres de beauté parfaite, l'autre d'être la source directe de notre propre langue, mais puisque, par les difficultés que présente leur étude et le temps qu'elle exige, leur introduction chez nous est hors de question, conservons au moins, en retenant les langues vivantes, l'avantage essentiel de l'étude des langues classiques : celui d'assouplir, de fortifier, d'enrichir l'esprit, celui, en particulier, de donner aux élèves une connaissance plus étendue, plus profonde et mieux raisonnée de leur propre langue.

Ainsi, quel que soit le but qu'on assigne à l'enseignement des langues vivantes à l'École normale, on voit combien sa suppression serait inopportune et nuisible à l'intérêt de nos élèves. Il faut, au contraire, le développer comme vont se développer nos relations avec nos alliés d'aujourd'hui, avec nos voisins de toujours. Pour cela, point n'est besoin d'augmenter le nombre des heures de cours; il suffirait de remettre les choses dans l'ordre, la version à l'écrit, la conversation à l'oral; on assurerait ainsi dès la première année la base de cet enseignement, qui est, en définitive, la grammaire, et on pourrait aller plus avant qu'on ne fait dans l'étude de la littérature et de la vie intellectuelle du peuple étranger. La langue parlée n'en souffrirait pas, au contraire. Au vocabulaire de la vie courante, qui est borné, s'ajouterait celui de la pensée dans tous ses domaines, arts, lettres, sciences, là où la langue déploie le mieux ses richesses et prouve le mieux sa valeur intrinsèque.

Ainsi conduit, cet enseignement devrait créer chez nos élèves un intérêt permanent, qui persisterait après les années de scolarité, et qui leur serait d'un précieux secours pour leur culture personnelle. Quand nos élèves nous quittent, nous ne manquons pas de les exhorter à poursuivre leur propre éducation, et nous leur en indiquons les moyens : mais que ces moyens sont peu nombreux ! A part la botanique, quelle science est directement accessible à des institutrices rurales ? Ne parlons ni de physique,

ni de chimie. L'histoire, la géographie, ne leur offrant, en somme, que des documents de seconde main, ne peuvent donner matière à un travail véritablement personnel. Les élèves qui ont un goût décidé pour la musique et le dessin se créent sans difficulté une sphère d'intérêt où se retrouver elles-mêmes après le labeur du jour. Mais il y faut des dispositions particulières. La littérature s'ouvre davantage à tous; sa technique est moins hermétique, du moins en apparence; chacun peut se flatter d'y comprendre quelque chose; et d'ailleurs, le verbe s'adresse d'abord à la raison, il est obligatoirement intelligible; en outre, il a pour véhicule la lettre imprimée, le plus mobile, le plus insinuant outil de pénétration, presque immatériel et omniprésent. Une bonne bibliothèque littéraire française est, pour la plupart de nos élèves, le seul instrument possible de culture personnelle; qu'en outre une littérature étrangère leur soit accessible, le profit est double, et même davantage, toute connaissance se multipliant indéfiniment par toutes les autres, comme les images dans les miroirs qui se font face.

Au surplus, il se trouve toujours un certain nombre d'élèves pour continuer, une fois sorties de l'École normale, l'étude d'une langue vivante; il y en aurait davantage, si elles se sentaient en possession d'une base solide, et si elles avaient pris, dès l'école, l'habitude d'emprunter au fonds étranger de la Bibliothèque aussi facilement, aussi naturellement qu'au fonds français le livre de récréation du dimanche. Certes, l'étude d'une langue étrangère est plus qu'un délassement; mais dussent nos élèves ne voir dans cette connaissance qu'un moyen de varier leurs lectures récréatives, qu'il vaudrait encore la peine de leur apprendre une langue vivante. Il faut ouvrir à leur imagination en quête d'aliments les sources vives qui sont à leur portée; la langue étrangère en est une. Elle fournit des motifs d'intérêt indéfiniment renouvelables. Elle convient aux esprits de tout étage, du simple lecteur à demi paresseux au linguiste le plus érudit. Elle peut faire naître l'envie de voyager, le désir de s'instruire en d'autres branches; c'est une étude féconde, qu'on n'a pas encore exploitée suffisamment dans nos écoles, à laquelle on n'a pas encore fait rendre tout ce qu'elle contient. La faute en est, en partie, à l'organisation actuelle, qui rejette en troisième année le travail

vraiment intéressant et fructueux, l'étude littéraire de la langue. Mais, tel même qu'il est compris, cet enseignement, s'il venait à disparaître, laisserait, dans la formation intellectuelle de nos élèves, un vide qu'aucune autre discipline ne comblerait. Il en serait comme de ces gens dont l'activité silencieuse n'est reconnue et appréciée que lorsqu'elle s'est arrêtée. On ne ressuscite pas les hommes; mais si l'on rayait les langues vivantes de nos programmes, il n'y aurait bientôt plus qu'une chose à faire, ce serait de les y rétablir.

R. Albert,
Directrice de l'École normale de Tarbes.

L'Instituteur alsacien.

Notes d'un instituteur français.

Je me plais à revoir l'époque que j'ai passée en Alsace, de novembre 1914 à mars 1917.

Combien fut vive notre émotion lorsque, après avoir dépassé la douane allemande et avant d'arriver à Massevaux, nous vîmes, renversé dans un fossé, le poteau-frontière portant le mot : « *France* » ! L'autre mot : « *Deutschland* » avait disparu, arraché par les soldats qui foulèrent les premiers cette terre redevenue française et arrivèrent d'un seul élan enthousiaste jusqu'à Mulhouse !

* * *

Nous avions notre cantonnement à Guewenheim, village de 800 à 900 âmes, situé à quatre kilomètres des lignes, sur la rive droite de la Doller, dans une plaine fertile. C'est là que j'ai connu et fréquenté l'instituteur alsacien, M. Merky, quand nous venions au repos. Agé de cinquante-cinq ans environ, de haute stature et la physionomie sympathique, il parlait le français correctement, avec ce léger accent que laisse toujours l'usage habituel de l'allemand. Il était né en Alsace, de parents alsaciens, Français avant le traité de Francfort. Dès le premier jour, je compris sa joie d'avoir un collègue français à qui il pourrait confier ses joies et ses peines. Maintenant qu'il est mort à la tâche, je suis heureux d'avoir pu être pour lui un ami et un consolateur.

Dès que j'avais un instant de repos, j'allais le voir et aussi l'aider dans ses travaux de secrétaire de mairie. Un matin, de bonne heure, il me prie de me rendre auprès de lui et me dit : « Mon cher collègue, il y a à peine deux mois que je recommence mon enseignement en langue française ; je désire vivement que vous assistiez à mes leçons de la matinée pour relever mes incorrections de langage et apprécier ma façon d'enseigner. Vous voudrez bien être mon inspecteur pour ce matin. » Je voulus refuser ; mais devant son insistance, et aussi un peu la curiosité aidant, je finis par accepter.

J'entre dans cette classe où se trouvaient une cinquantaine

d'élèves, avec mon uniforme nettoyé et un peu usé, et m'assieds à son bureau. Sur un signe, tous les élèves se lèvent, baissent les yeux et restent immobiles; nouveau signe, et tout ce petit monde s'assied; un silence absolu règne dans la classe. La leçon de choses commence : le maître prend un objet, le montre et demande le nom en français; la question est posée collectivement. Des doigts se lèvent, et l'enfant désigné répond debout, toujours les yeux baissés. Je suis tristement étonné de cette attitude craintive des élèves, et je compare cette classe, où la discipline est rigide et bien allemande, avec nos classes si vivantes où le maître a les yeux fixés sur ceux de ses élèves, dans lesquels il sait lire s'ils écoutent et comprennent.

La leçon continue dans un silence impressionnant. Je suis intéressé surtout par les efforts faits par ces petites bouches habituées au dur dialecte alsacien, pour adoucir leur prononciation et dire les mots en français.

Dans les leçons qui suivent, mêmes procédés, même manière d'enseigner, la manière allemande. Le maître a gardé l'empreinte du « séminaire alsacien » (école normale), ou il a appris la pédagogie avec des professeurs allemands. Il s'adresse un peu à la raison, pas du tout à la conscience ou au cœur de l'enfant. La sensibilité est exclue : je le constate en classe, et encore mieux à la récréation, où les jeux brutaux dominent, et dans la rue, où les enfants les plus forts imposent leur volonté aux plus faibles, qui s'inclinent avec crainte.

La classe terminée, les enfants chantent la *Marseillaise*, sur un rythme un peu lent, mais la *musique est juste*. Mon cœur de soldat et de Français bat un peu plus vite en écoutant l'hymne national chanté par ces voix jeunes et fraîches, dans cette école où, hier encore, on ne parlait que l'allemand.

Je voudrais avoir la plume d'un Daudet pour dire tout ce que j'éprouve : ce n'était plus « la dernière classe » en français, mais la « première classe » en français, après quarante-cinq ans de domination allemande. J'écoutais, debout, les yeux humides, et il me semblait voir revenir, radieuse, dans cette salle, l'âme immortelle de la France.

*
* *

Les enfants s'égaillent ensuite dans la rue, en criant et courant (comme ils devaient en avoir besoin!) et je reste dans la cour avec mon vieux collègue. Je lui dis ma joie et l'honneur qu'il m'a fait, ainsi que les impressions que j'ai éprouvées pendant cette matinée.

Amicalement, je risque quelques critiques et lui indique quelques incorrections de langage ; puis devant son insistance et sa bonhomie franche, m'excusant de n'être comme lui qu'un modeste instituteur, je lui montrai tout ce qui m'avait paru contraire à la saine pédagogie.

Trouvant mes observations justes, il me prit les deux mains en me remerciant avec effusion, tandis que des larmes perlaient à ses yeux, larmes de joie et de remerciement, et larmes de regret d'avoir été si longtemps arraché à la langue maternelle. Je le quittai un peu précipitamment, aussi ému que lui, en promettant de revenir causer aussi souvent que me le permettraient les nécessités de mon dur métier. Quelque temps après, il fut tout heureux de me dire qu'il était fier des résultats obtenus en s'inspirant de ce que je lui avais dit.

Je le voyais soucieux cependant et cherchant à s'épancher. Il avait de légitimes motifs de tristesse, dont le premier était la maladie de sa fille aînée, et le second la suspicion dont il se sentait l'objet de la part de nos braves poilus, toujours prêts à voir un Allemand dans chaque Alsacien. Il voulut me présenter à cette fille malade, tuberculeuse au dernier degré et alitée depuis longtemps. Institutrice avant la guerre à Barnhaupt-le-Haut, village situé à cinq kilomètres de Guewenheim, elle avait pu revenir chez son père en passant par la Suisse, après de nombreuses difficultés. Ce village en ruines était occupé par les Allemands, et c'était sur lui que devait s'exercer ma surveillance lorsque j'étais aux avant-postes.

J'entrai avec le père dans la chambre de la malade. Je la revois encore, couchée, avec sa jolie figure de cire aux pommettes légèrement rouges, les longues tresses brunes de ses cheveux s'étalant sur ses draps blancs, me remerciant de ma visite. Sa voix faible était coupée parfois par une petite toux sèche qui lui secouait tout le corps.

Je fis effort pour surmonter mon émotion devant cette jeune mourante; je lui dis mon espoir dans la victoire des Français et le retour prochain dans son école reconstruite, où elle donnerait son enseignement dans cette langue française qu'elle connaissait parfaitement. Quelques jours après, elle s'éteignait doucement. La douleur du père fut très grande. Elle fut un peu atténuée par l'affluence des habitants aux obsèques de son enfant, auxquelles assistèrent aussi tous les officiers présents au village, et où un colonel se fit l'interprète de tous pour adoucir le chagrin de ce vieil instituteur resté fidèle à sa patrie.

Cette manifestation sympathique lui servit un peu auprès de nos soldats, qui le regardèrent avec un air moins farouche, et il entendit moins souvent murmurer sur son passage le mot *Boche!* qui lui déchirait le cœur et le ramenait chez lui, angoissé, et se demandant si la tâche qu'il avait assumée n'était pas trop lourde pour ses épaules, déjà penchées vers la tombe. C'est dans cet état d'âme que je le trouvai un jour. Il pleurait comme un enfant. Pour essayer de le distraire, je lui proposai une promenade dans la cour et le jardin (Il lui était défendu, comme à tous les habitants, de dépasser les limites du cantonnement, en raison de la proximité des lignes.)

*
* *

La journée était radieuse. Un chaud soleil de juin brillait sur la campagne et commençait à dorer les blés; une légère brise d'est nous apportait l'écho des coups de fusil échangés aux avant-postes; tout à l'arrière-plan se détachait le massif de la Forêt-Noire, légèrement estompé par les brumes qui s'élevaient au-dessus du Rhin. Nous marchions en silence et je respectais sa douleur muette. Je rompis le silence le premier, et, après quelques paroles, je fus amené à lui poser cette question : « Comment, à votre âge, êtes-vous encore instituteur dans une petite commune, et à la tête d'une école à une seule classe? »

Il me regarda avec une expression de tristesse profonde; puis, avec des sanglots dans la voix, il me raconta sa vie d'instituteur alsacien marqué par l'administration allemande de cette tache indélébile : *alsacien!*

« L'histoire est un roman qui a été; le roman est de l'histoire qui aurait pu être. » En écoutant cet honnête homme, je songeais que ceux qui, plus tard, écriront la vie des Alsaciens pendant la période qui s'étend de 1871 à la guerre actuelle, feront de l'histoire qui semblera un roman dont les vexations, les souffrances, forment le fond, roman tragique de douleur et de mort.

« J'ai débuté comme instituteur dans une école à plusieurs classes, me dit-il. L'instituteur chef (le directeur) est choisi avec soin par les autorités allemandes. Il vient de là-bas, derrière la Forêt-Noire, de Bade ou de Prusse, ou même de Saxe. Aucun Alsacien ne peut espérer une telle place, quels que soient ses mérites. L'instituteur-chef n'est ni un ami ni un chef, c'est un espion. Il ne craint pas d'employer la calomnie contre nous, s'il le faut, pour conserver les bonnes grâces et les faveurs de la Préfecture. Celui que j'avais était un modèle du genre : il épiait nos conversations, nos gestes, nos fréquentations. Ses quatre instituteurs adjoints, comme vous les appelez, ne pouvaient parler le français qu'à voix basse et ne devaient fréquenter que des gens tout dévoués à l'Allemagne. Nous préférions rester seuls.

« Lorsque je reçus ma nomination d'instituteur dans un petit village tout proche de mon pays natal, je me crus enfin dégagé de toute tutelle gênante. Mon âme juvénile ne connaissait pas encore l'âme allemande. Je me souvenais cependant de cette parole de Gœthe, bien confirmée, hélas! par la guerre actuelle : « Les Prussiens sont « naturellement cruels, la civilisation les rendra féroces. » Mais j'avais toutes les illusions de la jeunesse. Les premières années, je fis mes leçons en français; c'était une tolérance pour certaines régions.

« Un jour, il y a longtemps, un ordre impératif vint de donner l'enseignement en allemand. Il fallait obéir ou partir. Plusieurs fois par an,

l'inspecteur primaire de Thann arrivait à l'improviste dans ma classe, et au lieu de faire une inspection, d'apprécier mes procédés d'enseignement, de me donner des conseils, il se livrait à une véritable enquête, demandant à mes élèves s'ils employaient couramment la langue française et comment je faisais mes leçons. En histoire, les interrogations étaient longues pour s'assurer si je ne parlais pas trop de la France et trop peu de l'Allemagne.

« Comme je le haïssais, ce jeune inspecteur allemand, plein de morgue avec moi et d'hypocrisie avec mes élèves! Lorsqu'il partait, j'étais découragé et j'avais la triste impression d'être un prévenu qui vient de comparaître devant un juge d'instruction. L'amour inné de la France, que j'avais toujours gardé au fond de mon être, et dont mon enseignement restait comme imprégné, me valut plusieurs blâmes de l'Académie et de la Préfecture de Mulhouse, ainsi qu'un certain nombre de changements de résidence pour des postes toujours moins importants.

« Je fus obligé de redoubler de prudence; mais mon amour pour la France restait immuable. Les immigrés allemands qui, peu à peu, s'infiltraient dans les campagnes les plus reculées, surtout comme commerçants, étaient autant d'espions dirigés sur l'école. Vous voyez quelle fut mon existence, qui fut celle de beaucoup de mes collègues alsaciens, attendant au fond de nos cœurs non la Revanche tout court, mais la revanche du Droit sur la Force.

« Je songe avec effroi à ceux qui sont restés de l'autre côté des tranchées, dans leurs écoles envahies par les officiers et soldats allemands, et, pour diminuer leurs souffrances, je voudrais pouvoir aller leur crier la foi patriotique qui m'anime, l'espérance qui me soutient.

« Quelle joie ce fut pour moi lorsque, dans les premiers jours d'août 1914, je vis arriver les premiers cyclistes en culotte rouge! C'était une petite armée française allant jusqu'à Mulhouse, mais revenant quelques jours après sur Belfort; puis nouvelle marche sur Mulhouse et nouvelle retraite; combats violents dans les villages voisins d'Aspach-le-Haut et Aspach-le-Bas; enfin les tranchées se creusent et les Allemands se terrent à 4 kilomètres d'ici : nous avons le bonheur de redevenir Français.

« Au début de l'occupation du village par le régiment qui vous a précédés, je fus suspecté et arrêté, ainsi que le curé; mais le lendemain, ma loyauté reconnue, j'étais remis en liberté. Je revins à mon école, où je pus enfin reprendre mon enseignement en français. Mon fils aîné, soldat lors de la déclaration de guerre, se trouve dans l'armée allemande et je n'en ai jamais eu de nouvelles. Le reverrai-je jamais? Mon second fils, qui se trouvait à Metz, put s'échapper et revenir chez moi: il sera soldat français.

« On dirait que les Allemands continuent à me poursuivre de leur haine : les premiers obus fusants qu'ils ont envoyés sur le village ont éclaté sur l'école, projetant les shrapnells dans mon appartement,

brisant les vitres; l'un d'eux faillit tuer ma femme. Je suis accablé par tout ce qui m'arrive, et j'ai derrière moi un trop long passé de souffrances morales pour espérer vivre longtemps encore. Je ne souhaite plus qu'une chose désormais : c'est de voir les Allemands évacuer notre Alsace et repasser le Rhin à jamais.... »

J'ai rapporté aussi fidèlement que possible cette sorte de confession de mon collègue alsacien. J'ai omis à dessein quelques détails intimes; mais je fus trop douloureusement frappé alors pour avoir rien oublié de ses paroles et de ses gestes. Je lui continuai régulièrement mes visites jusqu'au jour où mon régiment changea de secteur pour se porter un peu plus au sud. Lorsque je vins lui dire au revoir, il me prit les mains à plusieurs reprises, comme pour essayer de me retenir, en me renouvelant ses remerciements. Je lui dis encore une fois ma confiance dans la victoire, mon espoir de revenir bientôt le voir depuis mon nouveau cantonnement de Soppe-le-Bas, à une lieue de Guewenheim, et nous nous quittâmes comme deux véritables amis, aussi tristes l'un que l'autre.

Je ne devais plus le revoir. Quelque temps après, j'appris sa mort, presque subite, et son remplacement par un instituteur militaire. Je le regrettai sincèrement : ce fut un brave homme, un charmant collègue et un excellent Français.

A. Peyrot.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

L'Initiative parlementaire.

L'enseignement des sciences appliquées.

M. Pottevin, vice-président de la Commission de réorganisation économique, a déposé, le 30 juillet dernier, une proposition de loi relative à l'organisation de *l'enseignement des sciences appliquées*. Cette proposition a été renvoyée à la Commission de l'enseignement et des beaux arts.

Elle comprend 12 articles. Les articles 1-5, concernant la création par les Universités d'Instituts autonomes pour l'enseignement des sciences appliquées, leur nombre, leurs prérogatives, leur fonctionnement. L'article 6 prévoit, pour chacun d'eux, un conseil de perfectionnement réunissant des membres du corps enseignant, des représentants, des municipalités et des industries : Chambres de commerce et organisations ouvrières. L'article 8 concerne le personnel enseignant qui comprend des professeurs de sciences générales et des professeurs techniciens, ceux-là n'étant soumis à aucune obligation de grades universitaires. Les articles 9 et 10 visent les diplômes que peuvent décerner les instituts : diplômes d'ingénieurs, grades de docteurs ès sciences appliquées.

L'article 11, et c'est le plus important, prévoit la création au ministère de l'Instruction publique d'un comité consultatif de l'Enseignement technique et professionnel qui, dans la pensée de M. Pottevin, constituera « l'organe permanent de liaison entre les divers départements auxquels ressortissent les organisations d'enseignement technique ou professionnel ». Aux termes de l'article 12, un crédit de 20 millions constituerait un fonds de réserve affecté à l'organisation de ces Instituts.

L'exposé des motifs déborde la question même des Instituts de sciences appliquées. M. Pottevin qui a présenté un important rapport à la commission de l'organisation économique, a été préoccupé aussi bien par le problème de la formation des ingénieurs que par celui de la main-d'œuvre.

Examinant l'enseignement complémentaire professionnel, M. Pottevin remarque les différences de régime qui résulteraient du reste des projets Astier, Pams, Viviani considérés isolément. Il se rallie au projet du ministre de l'Instruction publique et il estime qu'il offrira une solide base de discussion. Il remarque en outre que, étant donnée la part très large faite à l'Instruction publique, dans cet enseignement complémentaire, il importe de ne pas livrer les maîtres de nos écoles aux impulsions des ministères différents. « Plus la diffusion est grande, écrit M. Pottevin, plus les situations auxquelles il faudra répondre seront variées, plus il sera nécessaire d'éviter tout flottement dans les directions. Or la direction unique ne peut être assurée ni par le ministre du Commerce, ni par celui de l'Agriculture; elle doit revenir au ministre de l'Instruction publique. » Et c'est pour assurer cette unité qu'interviendrait le Comité consultatif prévu par M. Pottevin dans sa proposition de loi, tout comme le conseil supérieur prévu dans le projet de loi sur l'éducation des adolescents.

Depuis, M. Pottevin a déposé une proposition de résolution invitant le gouvernement « à organiser des enseignements techniques de nature à permettre;

« 1° Aux jeunes gens dont les études techniques ont été interrompues par l'appel sous les drapeaux, de les compléter dans des conditions en rapport avec les besoins de l'après-guerre immédiate;

« 2° A ceux qui n'avaient, avant leur incorporation, qu'une instruction générale, d'acquérir, dans des conditions analogues la formation technique, même quand les circonstances les conduiront à aborder immédiatement une profession. »

M. Honnorat songeant aux jeunes femmes et aux jeunes filles « dont la guerre a prématurément brisé le foyer ou qu'elle a condamnées à n'en avoir aucun » s'est demandé si on ne pourrait pas instituer à leur profit, dans les écoles de commerce, des collèges, des écoles primaires supérieures, des cours de dessin industriel, de chimie élémentaire, de comptabilité, de langues étrangères, et il a déposé une proposition de résolution invitant « le gouvernement à organiser et à développer dans les écoles relevant du ministère de l'Instruction publique et du ministère du Commerce des enseignements techniques en rapport avec les besoins de l'après-guerre immédiate ».

Les Initiatives du personnel et des Amis de la France.

La protection de l'enfance.

I. *Dans la Seine-Inférieure.* — Le docteur Ramsey, directeur de la Croix-Rouge américaine à Rouen a proposé d'organiser dans les Écoles maternelles et dans les familles dont les enfants fréquentent ces établissements, un service de visites dans le but d'améliorer

l'hygiène de l'enfance. Mme l'Inspectrice a prêté un actif concours à l'organisation de ce service *médico-social* pour lequel elle s'est assuré la collaboration dévouée du personnel des écoles maternelles.

Des infirmières visitent chaque semaine des écoles de la ville. La directrice leur fait examiner les enfants dont l'état physique est suspect et aussi les enfants dépourvus de soins pour cause de misère.

Les visites à domicile suivent les visites à l'école. Les mères de famille sont éclairées, encouragées, réconfortées. On aide toutes celles qui font un effort pour tenir proprement leur maison et leurs enfants.

Mme l'Inspectrice avait d'ailleurs soumis, il y a deux ans, le programme de cette organisation à M. l'Inspecteur d'Académie, mais il fallait l'aide de la Croix-Rouge américaine pour le réaliser.

* * *

II. *En Savoie.* — Une œuvre de même nature a été instituée, dans le département de la Savoie, par les soins de Mme Hugonnier, inspectrice, avec la collaboration de la directrice du Lycée, de la directrice de l'Ecole normale, du personnel des Ecoles primaires supérieures et naturellement aussi des Ecoles maternelles.

Le berceau savoyard, — c'est le titre de l'œuvre, — poursuit le but suivant en voie d'exécution :

1° Donner aux mères une aide matérielle (layettes, berceaux) et leur faire connaître quels secours la loi garantit aux femmes en couches et aux mères qui allaitent leurs enfants;

2° Initier les mères aux principes les plus indispensables de l'hygiène infantile en leur adressant un traité élémentaire et pratique de puériculture;

3° Faire appel à l'esprit de solidarité sociale des Directeurs d'usines, chefs d'ateliers, commerçants, afin qu'ils facilitent aux femmes qu'ils emploient l'accomplissement de leurs devoirs de mères.

4° Étendant son action du berceau à l'école, travailler au bien-être des enfants dans les Écoles maternelles et les classes enfantines.

Adaptation d'une école normale d'instituteurs à son milieu rural.

Les Normaliens à l'école d'agriculture (*Extrait d'un rapport du Directeur de l'Ecole normale d'Auch*).

Depuis l'an dernier les élèves de troisième année se rendent chaque semaine à l'école de rééducation agricole des mutilés de Beaulieu pour suivre les conférences agricoles du professeur d'arrondissement qui dirige cet établissement, pour participer à tous les travaux de la terre, sous la direction de praticiens spécialisés et pour donner à

leur tour aux mutilés certains enseignements qu'ils préparent à l'école avec leurs professeurs. Ils reçoivent ainsi une excellente préparation à l'Enseignement agricole postscolaire aussi bien que scolaire.

L'établissement de Beaulieu n'avait pas jusqu'ici sa pleine organisation et il suffisait que les élèves de troisième année s'y rendissent un après-midi chaque semaine. Mais tous les services de cette ferme-école ne tarderont pas à avoir leur pleine organisation et le Directeur départemental des services agricoles, estime avec moi qu'il y aurait tout intérêt à ce que nos élèves de troisième année passent une journée entière à Beaulieu, partant à huit heures pour revenir à dix-huit heures. L'école de Beaulieu peut leur donner le repas de midi contre remboursement des frais.

Je me propose d'ailleurs d'examiner en Conseil des professeurs s'il ne conviendrait pas de faire bénéficier les élèves de première et de deuxième années de ce passage à Beaulieu. Pendant leur séjour à l'école normale nos élèves suivraient ainsi pendant trois ans, en y participant sous la direction de praticiens de haute valeur le cycle des travaux d'une exploitation complète pourvue de tous les services, parfaitement adaptée à la culture régionale et dirigée dans le meilleur esprit scientifique.

Avec les travaux horticoles, avec les travaux d'atelier et les exercices de manipulations de l'école normale, nos élèves recevraient ainsi une complète préparation à l'enseignement agricole et la spécialisation de l'école normale d'Auch serait ainsi immédiatement réalisée.

L'enseignement à l'Étranger.

Essai sur la préparation des instituteurs à l'étranger et ses tendances nouvelles.

Le Maître de demain.

Introduction; Europe et Amérique.

La préparation de l'instituteur était, avant la guerre, dans beaucoup de pays, un des problèmes les plus ardemment discutés. Ce fut un des thèmes principaux du deuxième Congrès international de l'Enseignement primaire en 1910. La fin de la guerre la remet au premier plan des préoccupations de tous ceux qui, par fonction ou par un légitime souci de l'avenir de leur pays, s'intéressent aux questions d'éducation.

« L'instruction primaire est tout entière dans les écoles normales ; ses progrès se mesurent à ceux de ces établissements », avait dit Guizot. Les termes du problème ont changé, mais la donnée fondamentale subsiste : soit que l'école normale continue à assumer seule sa tâche, soit que d'autres organismes la complètent ou la supplantent, la préparation des instituteurs demeure la base de l'édifice primaire. A l'heure où de toutes parts se lèvent des réformateurs et des novateurs, des prophètes d'une ère nouvelle, des « Compagnons » plus ou moins mystérieux d'un ordre pédagogique nouveau, on s'aperçoit en même temps que les réformes ne valent que par les hommes chargés de les appliquer. Unique ou diverse, bourgeoise ou démocratique, l'école sera ce que l'aura faite le maître de demain.

Ce maître ne pourra être, en Europe du moins, ce qu'il était hier. La guerre a rapproché l'Europe de l'Amérique. L'Europe sort de la tourmente quelque peu « américanisée ».

Les grandes hécatombes de la guerre ont raréfié l'homme, ou plus précisément, la portion virile de nos populations européennes. Les fournitures de guerre et les énormes déplacements de richesse qui en ont été la conséquence ont suscité un renouveau d'activité économique, une fièvre d'entreprises, que surexcitent maintenant, au début de la paix, les perspectives de conquêtes commerciales, les nécessités des grandes reconstructions, la présence d'un outillage puissant et entièrement renouvelé.

Ainsi, comme en Amérique, l'homme prend une valeur qu'il n'avait jamais possédée en nos régions du Vieux-Monde si densément peuplées ; et il est sollicité avant tout par l'entreprise libre, avec tout ce qu'elle comporte d'aventure, d'indépendance, d'incertitude aussi, mais de fort gain donnant la vie large. Les fonctions d'État, surtout aux degrés subalternes, perdent en conséquence leur force d'attraction. La femme tend à s'y substituer à l'homme : dans les États américains, la proportion des institutrices, dans le corps enseignant élémentaire, varie de 80 à 90 p. 100 ; au moment où je visitais l'École normale *mixte* de Brooklyn (New-York) en novembre 1913, il s'y trouvait mille élèves-maîtresses et *un seul* élève-maître. — Dans toute l'Europe occidentale, les conditions de recrutement et de préparation, la composition du corps des instituteurs vont être profondément altérées.

Et d'autre part, cette vie économique plus intense réclame de l'école une adaptation, plus complète que par le passé, aux besoins matériels des populations. Le maître primaire de demain devra être, nécessairement, un technicien préparé spécialement à sa tâche d'initiateur technique dans un milieu déterminé.

Ces conditions nouvelles sont perçues clairement dans la plupart des grands États. Au surplus, la guerre n'a fait peut-être que précipiter des évolutions latentes et rendre plus urgente la solution de problèmes que l'on apercevait autrefois en Europe un peu plus confusément. Parmi les tendances devenues d'une actualité brûlante, deux paraissent devoir retenir l'attention : celle qui propose au problème du recrutement et de la préparation de l'instituteur de demain, du développement de la carrière, de sa force d'attraction, la solution la plus large et la plus hardie — la préparation à l'université ; et celle qui veut réaliser immédiatement l'adaptation de l'école aux besoins primordiaux du pays par la création de l'école normale rurale.

Mais ces tendances ne prennent toute leur signification que si elles sont éclairées par un examen rapide des systèmes d'enseignement normal dont elles sont issues. Il paraît indispensable de donner ici un aperçu très sommaire de la préparation des instituteurs dans un certain nombre de pays étrangers.

I. — Aperçu de quelques systèmes nationaux.

Europe continentale.

Au seuil d'une étude qui se propose de montrer les efforts et les succès de l'étranger et qui contiendra, au moins implicitement, un certain nombre de critiques à l'adresse de nos institutions, une remarque s'impose. Maint pays nous devance par des réalisations rapides, par des initiatives audacieuses ; mainte opinion publique est plus avertie, plus soucieuse que la nôtre des choses de l'éducation ;

il est peu de pays plus réfractaires que la France à la transformation radicale de son système d'enseignement dans un sens démocratique... et cependant, pour le point particulier que nous considérons ici, pour la préparation des instituteurs, aucune des grandes nations — le Japon, peut-être, excepté — n'a édifié un système aussi complet, aussi coordonné en toutes ses parties que celui que la France a réalisé pour la préparation de son personnel primaire.

L'Allemagne même, où nous aurons plus d'un exemple à prendre, et qui se vantait de servir de critérium universel en matière d'instruction publique, n'a pu résoudre aussi complètement que nous le problème du corps enseignant de l'éducation populaire. Suffisant pour le degré primaire élémentaire, son système est inutilisable pour le degré primaire supérieur. Son personnel des écoles normales est disparate et profondément divisé ; il n'y a pas d'acheminement régulier vers les fonctions supérieures de l'enseignement primaire.

Quant aux pays anglo-saxons, ils nous ont présenté jusqu'ici le tableau d'une activité intéressante mais confuse : ils ne font que commencer à aborder dans toute son ampleur le problème de la préparation des instituteurs.

1° Allemagne. — En dehors de la France, le plus gros effort, le plus ancien, pour créer un organisme régulier a été fait dans les pays allemands. Une étude objective des institutions étrangères ne saurait passer sous silence ces Écoles normales d'Allemagne. Non seulement elles constituent un édifice imposant (en chiffres ronds : 230 écoles normales d'État, 100 cours normaux préparatoires, environ 30 000 élèves) — mais par leurs nombreuses analogies avec nos institutions nationales correspondantes, elles nous offrent un des exemples les plus intéressants.

Comme nos propres écoles, elles se sont développées dans une société à classes distinctes, nettement séparées, dans un milieu scolaire très différencié et hiérarchisé. On verra, dans l'étude des tendances nouvelles, avec quelle attention l'on doit en suivre les expériences et les progrès.

L'École normale allemande date du xviiie siècle, de l'époque du despotisme éclairé, de l'*Aufklärung*. Ses premiers promoteurs sont les piétistes, et l'instruction religieuse y tient tout d'abord la première place. Mais l'esprit qui les anime est bientôt celui de l'Encyclopédie et le programme de l'École normale de Berlin, fondée en 1772, comprend, outre la religion, la lecture, l'écriture et le calcul : géographie, statistique et principe du gouvernement national, histoire, histoire naturelle, météorologie, diététique et médecine populaire, etc. Tous les États allemands de quelque importance possèdent une ou plusieurs écoles normales d'instituteurs à la fin du xviiie siècle. La rénovation de l'Allemagne après Iéna, le développement de l'instruction publique donnent à l'enseignement normal une grande prospérité

dans la première moitié du XIX[e] siècle. La Prusse avait 11 écoles normales en 1806 : elle en a 28 en 1828 et 45 en 1837. Un corps d'instituteurs se forme, conscient de sa valeur et de sa force, résolu à jouer un rôle dans l'État.

Les conservateurs ne lui ont pas encore pardonné son action au cours de la révolution de 1848. Dès le lendemain de la tourmente, c'est lui qu'on rendait responsable de tous les mouvements populaires. En Prusse, les écoles normales étaient exilées dans de petits bourgs ruraux, où elles se trouvent encore aujourd'hui. Par les fameux règlements des 1, 2 et 3 octobre 1854, les programmes étaient limités, la durée des études fixée en Prusse uniformément à trois années, des écoles annexes partout jointes à l'école normale, une discipline sévère et soupçonneuse instituée.

Ce n'est que très lentement que l'on revint en Allemagne à un régime plus libéral, la Saxe dès 1865, puis la Bavière (1866), le Wurtemberg et Bade (1868); la Prusse attend jusqu'au 15 octobre 1872 pour formuler son « Règlement général » nouveau, qui devait rester une trentaine d'années en vigueur. — L'année 1896 marque le début de nouveaux progrès : les études normales sont considérées à cette date, par l'autorité militaire, comme équivalentes à celles du premier cycle secondaire et l'instituteur est admis à se préparer, par le volontariat d'un an, au grade d'officier de réserve. A la même époque, les programmes sont revisés et amplifiés dans un grand nombre d'États (Bavière 1898, Prusse 1901, etc.). L'accroissement de la population contraint les gouvernements à multiplier leurs écoles normales. En Prusse, en neuf ans, de 1902 à 1911, le nombre des écoles normales d'institutrices a passé de 12 à 18, celui des écoles normales d'instituteurs de 125 à 182. Et en même temps, l'évolution de l'esprit public dans un sens libéral et démocratique, l'action de plus en plus puissante d'un corps enseignant de 150 000 instituteurs (dont 125 000 groupés dans l'Association d'Empire, *Deutscher Lehrerverein*), amènent rapidement une revision nouvelle — la troisième en cinquante ans — du statut et des programmes des écoles normales (Bavière 1912, Saxe 1913). La guerre est venue momentanément l'interrompre. La révolution allemande précipite maintenant cette démocratisation.

Au cours de cette longue évolution, l'école normale allemande s'est peu à peu acheminée vers une uniformité, qui n'est pas encore atteinte. Chaque Etat légiférant à sa guise, des différences assez sensibles subsistent. Cette autonomie locale permet d'ailleurs des expériences intéressantes. On peut souhaiter que par l'application d'un régionalisme modéré, nos institutions gagnent pareille souplesse et que telle région française, plus ouverte que d'autres aux nouveautés, soit autorisée à mettre en pratique dans un domaine d'abord restreint telle conception séduisante, par exemple l'école unique. En Allemagne, l'État d'avant-garde fut la Saxe : sa dernière création est l'école normale à sept années d'études.

Le type moyen allemand d'école normale est un internat où la durée des études est de *trois ans*. Mais pour assurer le recrutement, on a créé des écoles préparatoires (*Preparanden*), de trois années elles aussi. Ces *Preparanden* dues tout d'abord à l'initiative privée, nécessaires dans un pays où l'enseignement primaire supérieur ne s'est développé que tardivement et encore très incomplètement, se sont peu à peu rattachées aux Écoles normales. En Saxe, la soudure est ancienne et l'École normale constitue une institution analogue aux Gymnases et Écoles réales; ses sept années continuent directement les sept années de l'école élémentaire. Si l'on devait instituer en France des écoles préparatoires, il y aurait lieu sans doute d'étudier de très près le précédent saxon. Voici dès maintenant, et seulement à titre d'indication, un extrait des programmes du 10 mars 1915, publiés en application de l'arrêté de 1913, (qui ajoutait à l'école normale saxonne une année à la base des études) :

Français.	5	5	5	4	3	2	2	= 26	heures [1].
Allemand	4	4	4	3	3	3	3	= 24	—
Latin	4	4	4	4	3	3	3	= 25	—
Religion	2	2	3	3	3	3	3	= 19	—

Puis : histoire (14), géographie (11), histoire naturelle (9), sciences physiques (12), arithmétique (12), géométrie (12), pédagogie et psychologie (17) soit en tout 250 heures hebdomadaires pour les sept années réunies.

La Prusse, qui s'était longtemps désintéressée des *Preparanden*, les a placées sous l'autorité de l'État, puis en 1901, a unifié les programmes et constitué un tout organique des *Preparanden* et Écoles normales, qui se trouvent encore néanmoins dans des locaux séparés et le plus souvent dans des localités différentes. Au cours de la guerre, le ministère de l'Instruction publique prussien a consenti à tenter une expérience qui tendait à remplacer les *Preparanden* par les écoles moyennes communes : sur la demande de la Ville de Berlin, une école réale ouvrit un cours d'essai pour la préparation à l'école normale. Mais quoique la Ville se déclarât satisfaite des résultats et que les instituteurs fussent en général très favorables à cette expérience, celle-ci ne fut pas étendue. Le corps enseignant — comme on le verra à propos de l'éducation par l'Université — voudrait replacer l'instituteur, par ses études et par sa carrière, dans les conditions communes au plus grand nombre. Les autorités allemandes, et tout particulièrement prussiennes, désirent maintenir à la préparation de l'instituteur son caractère spécial et fermé. On n'accède à l'école normale qu'après un examen d'entrée.

Une autre tendance de l'administration, c'est de séparer de plus en plus la culture générale de la préparation professionnelle. La réforme

1. Ou à défaut, l'anglais.

n'a pas été poussée aussi loin qu'en France depuis 1905. En Prusse, le ministre de l'Instruction publique s'est engagé, le 26 février 1913, par une déclaration faite à la Commission du Budget, à donner progressivement à la dernière année d'études de l'école normale un caractère d'enseignement pratique et professionnel. En Saxe, par le règlement du 14 mai 1914, sur les examens, les compositions portant sur les matières d'enseignement général ont été reportées à l'avant-dernière année d'études afin de donner à l'examen de fin d'études normales le caractère de plus en plus marqué d'épreuve pratique et professionnelle. Dans cette évolution, les autorités scolaires sont en accord complet avec le corps enseignant primaire.

Fortement organisée, répondant bien aux besoins de l'école élémentaire puisque la presque totalité des maîtres sortent soit de l'école normale, soit des cours temporaires organisés dans ses locaux, l'école normale allemande est isolée dans l'ensemble des institutions scolaires; elle n'a pas comme en France l'appui d'un enseignement primaire supérieur largement développé. De là l'impossibilité de lui constituer un corps professoral homogène. De là aussi la difficulté, pour les meilleurs d'entre les maîtres primaires, de s'élever à des degrés supérieurs dans la hiérarchie. Leur carrière est étroitement limitée et l'amertume qu'ils en éprouvent est pour beaucoup dans les campagnes ardentes engagées contre l'enseignement normal et pour une refonte totale des institutions scolaires.

2° Suisse. — La première école normale d'Etat est fondée à Aarau en 1822; une émulation heureuse incite un grand nombre de cantons à fonder des écoles normales de 1830 à 1840. Actuellement, en Suisse comme en Allemagne, chaque Etat confédéré (canton) ayant ses institutions scolaires propres, les initiatives locales ont créé des types très divers d'écoles. Bâle, Zurich, Genève ont fait des expériences utiles. Soumise à des influences diverses, la Suisse a concilié en quelque manière les théories françaises et allemandes et ses écoles normales sont un moyen terme entre l'institut primaire allemand à six années formant un tout et l'école française à trois années, superposée à un enseignement primaire supérieur. Mais toutes ses écoles sont des externats.

L'âge d'admission est fixé dans la plupart des établissements à quinze ans. Tous ceux de la Suisse allemande ont quatre années d'études, ainsi que ceux de Genève. Le Valais et Neufchâtel n'ont que trois années d'études normales. Vaud, le canton bilingue, exige quatre ans pour les futurs instituteurs et trois pour les institutrices[1].

Possédant un enseignement primaire supérieur (les écoles dites « secondaires ») la Suisse n'a pas créé d'établissements préparatoires

1. Guex, *L'Instituteur primaire en Suisse, son instruction, sa carrière, sa retraite* dans *Recueil de Monographies pédagogiques* publié à l'occasion de l'Exposition nationale suisse; Lausanne, Payot, 1914.

aux écoles normales. Dans quelques cantons, le certificat de fin d'études primaires supérieures suffit pour permettre d'entrer à l'école normale. On n'a cependant pas songé à rendre le passage dans l'école primaire supérieure obligatoire pour les candidats à l'école normale. On a fait la constatation (Guex) que si les élèves venant des écoles dites « secondaires » sont au point de vue intellectuel mieux préparés, les jeunes gens venant directement de l'école primaire offrent plus de garanties au point de vue du caractère. Les inégalités s'effacent vite en ce qui concerne la préparation antérieure et ce qui subsiste, ce sont les différences profondes de caractère, d'énergie morale. « C'est ainsi qu'un bon élève d'école primaire, mal préparé, mais d'intelligence vive parvient rapidement à égaler et même à distancer l'élève d'école primaire supérieure, de savoir plus étendu, mais d'esprit plus fatigué et arrivé en quelque sorte à saturation. »

La question de la suppression des écoles normales, agitée en France il y a une quinzaine d'années, a reçu en Suisse un commencement de réalisation. Dans certains cantons une fusion a été opérée entre l'école normale et le lycée (école « cantonale ») : à Soleure la suppression de l'école normale date de plus de cinquante ans; le lycée a une section pédagogique qui comptait en 1910, 28 jeunes gens et 23 jeunes filles. — Le canton de Berne possède cinq écoles normales proprement dites et une Section pédagogique à l'école secondaire de la ville de Berne. — L'institution la plus originale est sans doute celle de Bâle-Ville : depuis 1891, la préparation des instituteurs est rattachée à l'Université. Il y aura lieu de revenir en détail sur cette innovation qui présente une solution acceptable au problème soulevé par le corps enseignant allemand. — Quant à Genève, il a vu se fonder l'Institut J.-J. Rousseau ou Ecole des Sciences de l'Education, institut libre, qui est appelé à jouer en Suisse le rôle d'école normale supérieure de caractère nettement pédagogique et professionnel et tiendra peut-être la place que peuvent occuper en France nos instituts de Fontenay et de Saint-Cloud.

Parmi les questions à l'ordre du jour en Suisse, on peut citer la tendance à séparer la culture générale de la préparation professionnelle. Le règlement du canton de Zurich dispose que les cours doivent être terminés dans le premier semestre de la dernière année d'études. Le second semestre sera consacré à des revisions, à des exercices pratiques, à des stages professionnels. M. Guex demande que cette mesure soit étendue et généralisée : « l'organisation la meilleure consisterait à créer au terme des premières années un examen donnant droit à un certificat d'études, pour pouvoir consacrer entièrement la quatrième année à la préparation professionnelle? Ce serait en somme le système français de 1905, mais avec une année en plus.

3° Italie. — L'école normale italienne fait partie de l'enseignement « moyen » (*scuole medie*), qui se superpose à l'enseignement élémen-

taire — l'Italie possédant l'école « unique », n'a pas de classes préparatoires dans ses instituts secondaires.

Après quatre années passées à l'école élémentaire (6e à 10e année) et après l'examen de maturité (primaire en Italie, tandis qu'il est secondaire dans les pays allemands), on entre donc dans un des trois instituts moyens, disposés chacun en deux degrés :

Enseignement littéraire : gymnase, 5 ans + lycée, 4 ans (9 ans);

Enseignement moderne : école technique, 3 ans + institut technique, 4 ans (7 ans);

Préparation pédagogique : école complémentaire, 3 ans + école normale, 3 ans (6 ans).

Théoriquement donc, l'école normale italienne, dans le sens étendu du mot, comprendrait six années d'études, en deux établissements distincts; on passerait sans perte de temps de l'école élémentaire au cours normal.

La réalité est assez différente de cette théorie séduisante. L'école complémentaire n'existe que pour les jeunes filles. Et de plus, comme c'est la seule école secondaire faite pour les jeunes filles tandis que gymnases, lycées, etc. sont légalement « mixtes », mais réellement fréquentés surtout par des garçons, cette école complémentaire est devenue pratiquement une école primaire supérieure de jeunes filles, sans tendances pédagogiques marquées. Même l'école normale féminine prend le plus souvent le caractère de cours secondaire de jeunes filles.

Pour les jeunes gens, qui se destinent à l'enseignement, deux voies s'ouvrent actuellement : commencer leurs études à l'école technique (3 ans) et les achever à l'école normale (3 ans). Ou bien encore — et ce fut l'innovation du ministre Credaro en 1911 — achever le premier cycle littéraire au gymnase (5 ans) et passer deux ans dans le *Corso magistrale* créé par la loi du 4 juin 1911 dans un certain nombre de gymnases (Gymnase magistral).

En réalité, l'Italie n'a pas encore d'école normale de type nettement arrêté. Son école normale féminine souffre de l'absence d'un enseignement secondaire des jeunes filles. Son gymnase magistral est une création hâtive destinée à parer à la crise inquiétante du recrutement des instituteurs. Une réforme est à l'étude. Voté par le Sénat en mai 1918, le projet nouveau n'a pas encore reçu l'adhésion de l'opinion publique et l'approbation de la Chambre des Députés. Il n'apporte pas d'ailleurs à la question de la formation du personnel primaire une solution complète et définitive.

La loi nouvelle supprime le terme d'École normale, crée l'*Istituto magistrale*, de sept années d'études. Mais « provisoirement » l'Institut n'est complet que pour les jeunes filles. Les jeunes gens continuent à suivre tout d'abord le cours de trois ans des écoles techniques, mais leur école normale devient Institut à quatre années. Jeunes gens et jeunes filles reçoivent une année d'études de plus. Et comme les

gymnases magistraux de 1911 subsistent, la préparation du personnel primaire, sous ses trois formes, se fait en sept années. — Les autres caractéristiques de l'Institut magistral sont : la séparation de la culture générale de la culture professionnelle (celle-ci réservée entièrement à la 7e année de l'Institut) — la diminution des heures de classe (24 heures par semaine au maximum) — le groupement des matières afin de réduire le nombre des maîtres — la constitution de collections et l'organisation de laboratoires (4 000 francs par an à chaque école) — l'enseignement du travail — l'entrée sans examen, avec les seuls diplômes de fin d'études des établissements inférieurs ou connexes.

L'opinion italienne est favorable sinon à la réforme, du moins aux principes posés par la nouvelle loi. Elle approuve la séparation de la culture générale de la culture professionnelle, la diminution des heures de classe, le groupement des matières. Mais elle juge la réforme timide ou incomplète. On demande un Institut de huit années, deux années de préparation professionnelle au lieu d'une seule. Cette aspiration du personnel primaire italien vers une culture plus étendue n'est d'ailleurs qu'un des aspects de la question, qui sera examinée plus en détail dans le chapitre ultérieur de l' « Instituteur à l'Université ».

II. — Aperçu de quelques systèmes nationaux (*suite*).

Systèmes européens hors d'Europe.

1° Japon. — Comme pour beaucoup d'autres de ses institutions, le Japon a procédé, pour l'élaboration d'un système d'enseignement normal, à une enquête approfondie des établissements européens. Il a emprunté à chaque pays ce qu'il jugeait le meilleur. Le système qu'il a créé ainsi est évidemment d'ordre composite. Il présente pourtant quelques traits originaux et un essai intéressant de conciliation et d'adaptation de principes très divers.

Chaque préfecture et l'île de Yeso doivent avoir au moins une école normale. Le nombre de ces établissements croît régulièrement en même temps que la population elle-même. Il est de 83 en 1912, de 86 en 1913, de 90 en 1915, de 92 en 1916 (dernière statistique publiée). Sur les 92 écoles de 1916, il y en a 47 de garçons, 35 de filles, 10 mixtes, possédant au total 7 700 élèves [1].

Le trait saillant de l'école normale japonaise, c'est d'accueillir à la fois, mais dans des organismes distincts, les élèves venus du primaire et du secondaire. Pour les primaires s'ouvre la « première section », de quatre années d'études. On y entre directement si l'on vient d'une école primaire supérieure à trois années, ou après un

1. *Forty-third annual report of the Minister of state for education*, Tokyo, septembre 1918.

séjour d'un an dans le cours préparatoire si l'on vient d'une école élémentaire. — Pour les secondaires s'ouvre la « seconde section »; les jeunes gens y entrent après avoir conquis le diplôme de fin d'études secondaires (5 années d'étude) et n'y séjournent qu'un an; les jeunes filles, n'ayant eu que quatre années de cours secondaire féminin, restent deux ans dans la « seconde section ».

Ainsi, quelle que soit l'origine du futur instituteur, les règlements japonais exigent qu'il ait suivi un cours de six années d'études après la sortie de l'école primaire élémentaire. Le cours normal a un caractère nettement pédagogique; une école annexe est attachée en principe à chaque école normale.

L'école normale primaire est complétée par les écoles normales supérieures, au nombre de quatre : deux pour les jeunes gens, deux pour les jeunes filles. On y entre au sortir de l'école normale primaire ou de l'école secondaire. Les cours durent trois ans, mais peuvent être réduits à deux années pour certains sections d'études restreintes. La spécialisation y est poussée assez loin, sciences et lettres étant divisées chacune en trois « départements ». Ces établissements sont des écoles techniques et professionnelles : ils possèdent comme écoles annexes : une école secondaire, une école primaire supérieure, une école élémentaire à plusieurs classes, une école élémentaire de type rural à classe unique. Les diplômés des écoles normales supérieures ont à leur sortie les carrières les plus diverses. En 1916, sur les 140 élèves sortants de l'école de Tokyo (jeunes gens) 29 devenaient professeurs d'écoles normales, 60 d'écoles secondaires de jeunes gens, 18 de cours secondaires de jeunes filles, 5 entraient comme étudiants à l'université....

Par ses écoles normales primaires comme par ses écoles normales supérieures, le Japon établit une liaison constante entre le primaire et le secondaire. Le niveau atteint, qui m'a paru assez modeste au cours d'une visite à la section scolaire de l'exposition nationale de Tokyo en 1914, favorise sans doute la fusion entre les deux ordres d'enseignement.

2° Chili. — Plus éclectique encore que le Japon, le Chili a emprunté ses exemples à la France et à la Suède, à l'Allemagne et aux États-Unis. Ce fut d'abord, avant 1870, l'influence française qui prédomina : le grand éducateur argentin Sarmiento, dicipline du Saint-Simonien Pierre Leroux, fuyant la dictature de Rosas, va fonder au Chili, en 1842 la première école normale d'instituteurs, toute inspirée d'idées françaises. — Puis l'Allemagne se substitue à la France vers 1880 : elle envoie au Chili des directeurs et directrices d'écoles normales (Julien Bergkes à Santiago, Adele von Hagen à Concepción, T. Adametz et J. Ienschke à Santiago, etc.), des professeurs d'école normale, et même des instituteurs. En 1886, l'École normale de Santiago a 8 professeurs venus d'Allemagne; en 1885, l'École normale

de Concepción a 6 maîtresses originaires de l'Empire. — Puis le vent tourne encore et maintenant le Chili regarde du côté de l'Amérique du Nord. Dès 1906, on trouve deux directrices d'origine américaine, Caroline Burson à la Serena et Agnes Brown (Michigan) à Santiago. — Le dernier plan d'études des Écoles normales chiliennes [1] porte des traces apparentes de ces influences diverses.

L'inspiration générale est nettement américaine : « Article Ier. Les écoles normales sont des établissements d'éducation professionnelle et d'éducation sociale. Comme établissements d'éducation professionnelle, ils doivent préparer les maîtres pour les écoles publiques en leur faisant acquérir une culture, la discipline, de l'habileté manuelle des connaissances théoriques et pratiques. Comme établissements d'éducation sociale, ils doivent déterminer la formation d'habitudes sociales, par toutes institutions compatibles avec la vie scolaire et de plus, ils doivent exercer une action constante sur la société au moyen de cours populaires, de conférences, de fêtes et autres œuvres analogues de caractère éducatif ».

Cet esprit américain, j'ai pu l'observer à l'école normale d'instituteurs Alvear de Nuñez, où à lieu chaque matin, comme dans les établissements de l'Union, une réunion de caractère moral sous la présidence du directeur, — et dans l'école normale de filles n° 3, où selon la formule américaine, « l'école, centre social », on cherche par des cours d'adultes et des conférences populaires à donner une impulsion à la vie intellectuelle et morale du quartier et de la localité entière.

Le cours normal dure cinq années, les trois premières sont consacrées à l'enseignement général, les deux dernières à la préparation professionnelle. Ici, l'on peut voir probablement une influence lointaine de la réforme française de 1905. Le programme de la cinquième année comprend : éducation, dix-sept heures par semaine, espagnol une heure, instruction civique et économique deux, hygiène deux, horticulture ou science des mines deux, dessin un, travail manuel deux, musique une, éducation physique trois.

La méthode d'enseignement est allemande. Les leçons de choses, les leçons d'histoire naturelle, d'histoire et de géographie auxquelles j'ai assisté dans trois écoles normales chiliennes portaient nettement le caractère concret, rigoureusement méthodique, scrupuleusement herbartien que leur avaient imprimé en ce pays latin depuis vingt ans les maîtres d'outre-Rhin.

Pour préparer ses professeurs de l'enseignement moyen et normal, le Chili a créé quelques institutions qui peuvent compter parmi les plus originales du monde et qui exercent dans l'Amérique latine entière une très grande et très légitime influence.

C'est d'abord l'*Instituto pedagogico*, fondé en 1889, d'abord avec un

---

1. *Reglamento del Plan de Estudios de los Escuelas normales*, Santiago de Chile, 1914.

personnel allemand, et qui est devenu progressivement très chilien d'esprit et de caractère, sorte d'école normale supérieure de caractère pédagogique et professionnel très marqué, avec collège annexe, leçons d'essai suivies de critique, cours de pédagogie générale et cours particuliers de méthodologie dans toutes les matières du programme. Ses diplômés occupent les situations dominantes dans l'enseignement secondaire et normal de la capitale; ses auditeurs étrangers réorganisent l'enseignement dans les républiques équatoriales de l'Amérique latine; son exemple a inspiré la création de l'Institut de Buenos Ayres.

Puis c'est la création plus originale encore de l'*Institut des professorats spéciaux*, inspiré par les méthodes scandinaves et belges. Les premiers cours sont établis en 1906; en 1910, il reçoit sa forme définitive et s'installe dans un bel édifice, construit pour lui, sur les plans de son organisateur. Il reçoit environ 300 élèves, dont 200 femmes et 100 hommes, la plupart instituteurs et professeurs en exercice dans la capitale. Il comprend des cours communs à toutes les sections (psychologie, français, pédagogie, éducation civique, législation scolaire) et cinq sections : éducation physique, travaux manuels, dessin et calligraphie, économie domestique, musique vocale. L'enseignement est donné de très bonne heure (de 7 à 9 le matin) et tard le soir (de 4 à 8) pour permettre aux membres de l'enseignement de garder leur poste pendant leur temps d'études spéciales. J'ai pu vérifier, au cours de visites dans les écoles secondaires et primaires supérieures de la capitale, l'heureuse influence de cet Institut. Cette influence ne s'étendra d'ailleurs que lentement à la province, où les méthodes m'ont paru encore fort arriérées.

Des institutions intéressantes ne doivent pas faire oublier les faiblesses d'un système; ingénieux dans ses imitations et adaptations, hardi dans ses innovations, le Chili a été timide dans l'application de ses méthodes pédagogiques et il reste un pays d'écoles insuffisantes, de trop nombreux maîtres sans préparation, de peuple illettré. D'après le dernier recensement, 46 p. 100 de la population urbaine, 71 p. 100 de la population rurale sont illettrés. En 1915, sur 3 000 instituteurs ruraux, 350, soit 12 p. 100 seulement sortaient des écoles normales. En cette même année, sur les 6 240 instituteurs de la République, 2 435 seulement sont normaliens 2 000 venus des écoles primaires (quelques-uns aussi de l'enseignement secondaire) se sont fait titulariser après examen, et 1850 (plus du quart) n'ont aucun titre et servent (quelques uns depuis de longues années) comme intérimaires. — Et l'instruction n'est pas encore obligatoire au Chili.

Il ne suffit pas d'avoir des écoles bien conçues et des méthodes modernes : il faut les employer largement et les faire servir au bien-être et au progrès du plus grand nombre.

Henri Goy.

(*A suivre.*)

A travers les périodiques étrangers.

Revues scandinaves.

Vor Ungdom (Copenhaguè, Gyldendal). Juin 1918. — On entend souvent dire que *l'enseignement de l'histoire naturelle* n'a qu'une importance tout à fait secondaire. Certes, répond M. Asger Ditlevsen, à considérer la façon dont il est généralement donné et les résultats qu'il produit, on comprend qu'une telle opinion, qui ne date point d'aujourd'hui, puisse être encore répandue.

En quoi consiste-t-il? Presque uniquement en l'étude du squelette et des espèces.

Alors qu'il devrait avoir essentiellement pour but de développer l'esprit d'observation en face de la nature vivante et, comme résultat, l'amour de celle-ci, que constatons-nous aujourd'hui en Danemark? D'une part, une diminutiou de plus en plus inquiétante du nombre des espèces animales, des oiseaux surtout, et cela par suite de l'ignorance où l'on est des services qu'ils nous rendent autant que par notre incapacité à saisir le charme de vie dû à leur présence : c'est qu'en effet très peu de personnes, d'autre part, même parmi les maîtres et les plus instruits savent voir les animaux, les reconnaître dans la réalité et s'intéresser aux détails pourtant si curieux, si instructifs de leur existence.

Donc, il importe de renouveler cet enseignement, de le diriger sur une voie nouvelle.

D'abord en formant des maîtres, qui ne soient plus exclusivement des « maîtres de musée ». Il ne doit plus suffire de connaître à fond la constitution du squelette; désormais, c'est la vie même de l'animal qui importera dans ses diverses modalités. On y réussira en transformant l'aménagement des collections. Au lieu d'entasser des spécimens de toutes les espèces possibles, dont la plupart n'offrent aucun intérêt pour nous, que l'on se contente d'y exposer des types, mais à tous les moments de leur existence : si l'on prend tel oiseau pour exemple, que l'on nous le montre non seulement dans ses différentes attitudes, mais aux diverses époques de l'année et dans les endroits où il a habitude de se tenir, comment il se nourrit, la façon dont il se construit un nid et élève sa couvée.... Oh! alors, l'histoire naturelle devient passionnante! Et ce que l'on a pu entrevoir, pour ainsi dire, théoriquement grâce aux collections ainsi disposées, qu'on aille le vérifier dehors, dans la réalité, aux champs et dans les bois, au bord des lacs et des cours d'eau. Tant de merveilles s'épanouiront

au regard de l'observateur averti qu'il en restera confondu.... Et soyons sûrs que le maître qui aura été ainsi instruit lui-même saura, à son tour, intéresser l'enfant et lui faire admirer et aimer la nature. Ce qui, au point de vue général de son éducation, vaudra sans doute autant que de lui enseigner que tel oiseau se distingue de tel autre par la conformation de tel petit os de telle partie de son squelette. Ceci, en tous les cas, ne devrait venir qu'après cela.

M. Asger Ditlevsen trace alors un programme de cet enseignement tel qu'il le voudrait voir établi dans les écoles danoises. Je ne saurais le discuter, n'étant qu'un profane, hélas ! M'est avis tout de même que les « naturalistes » de chez nous ne l'étudieraient pas sans quelque profit.

❦

Il n'y a donc pas qu'en France que l'on se plaint *du manque de respect* chez l'enfant et de l'affaiblissement, de la disparition de l'esprit de discipline dans nos écoles ! M. Joerg Joergensen le signale également en Danemark et pousse, lui aussi, un cri d'alarme. Il trouve que, dans trop de familles, on va franchement trop loin en « américanisme » : les enfants y prenant la place du père vraiment un peu tôt et faisant valoir de soi-disant droits dont on s'amuse, au début, peut-être, et les parents les premiers, mais qui n'en deviendront pas moins très vite, s'ils ne le sont déjà, un véritable danger social. Surtout de la part de l'enfance qui n'a que le spectacle de la rue pour l'instruire, pour faire son éducation. Il est grand temps que l'État intervienne. Il ne le peut évidemment que par l'école. L'école doit compléter l'éducation de la famille, la suppléer même lorsqu'elle fait totalement défaut, ce qui arrive. Et si l'école rencontre, à l'occasion, des éléments nettement réfractaires, eh bien ! que l'État ait le courage de les confier à des établissements spéciaux, où ils seront traités, comme doivent l'être les incurables ou les contagieux.

❦

Septembre 1918. — Mme Olga Jakobsen fait l'historique de *la méthode Montessori*, qu'elle expose et critique. Partout, dans tous les congrès pédagogiques, on entend dénoncer le manque d'individualité et de caractère, comme le plus grand danger de la société moderne. Si donc l'éducation que nous donnons à nos enfants aboutit à de tels résultats, c'est qu'elle est mauvaise : il faut la changer. De fait, on a jusqu'ici élevé l'enfant comme un oiseau en cage. Qu'on lui rende la liberté. Partant de ce principe, il est naturel que l'éducation commence par les sens et qu'elle soit essentiellement individuelle, Mme Olga Jakobsen examine successivement le personnel, son installation et le matériel dont il dispose; les procédés employés pour chacun des sens; puis la façon dont sont enseignées la lecture et l'écriture. Elle constate, à sa stupéfaction, l'admirable discipline qui règne parmi les enfants et, pour ainsi dire d'elle-même, sans que maîtres et maîtresses aient rien à imposer. Il est vrai que maîtres et

maîtresses n'obtiennent ce résultat que parce qu'ils sont de véritables apôtres, et il est indispensable qu'ils le soient avec une méthode qui, autrement, amènerait forcément le désordre et la confusion.... Certes, l'idéal visé est beau : élever l'enfant à la pleine harmonie de tout son être, sans que jamais rien ne l'ait heurté, ne l'ait contrarié dans le développement absolument libre de sa personnalité. Malheureusement, cela n'est pas toujours possible chez tous les enfants et il y faut toujours des maîtres exceptionnellement doués et dévoués : ce sont les deux défauts de la méthode et ils sont d'importance. Cette méthode, d'ailleurs, n'est qu'une intéressante manifestation contemporaine d'idées pédagogiques qui n'ont rien de nouveau, ou si peu! après Rousseau.

❦

D'un rapport adressé au ministre de l'Instruction publique par l'inspecteur général Prof. Tuxen sur *l'enseignement dans les gymnases pendant les années 1915-17*. M. J.-K. Larsen extrait un certain nombre de constatations qui peuvent nous intéresser. D'abord, l'impression générale n'est rien moins qu'optimiste et ne répond point du tout aux résultats qu'avaient cru pouvoir espérer les promoteurs de la loi de 1903. La partie qui laisserait le moins à désirer, ce serait, sans doute, l'antiquité. L'histoire proprement dite est toujours en conflit avec l'histoire de la civilisation. Si l'enseignement de la littérature danoise paraît en progrès, la connaissance de la langue est, au contraire, de plus en plus défectueuse. Il serait urgent de rétablir une épreuve de grammaire à l'examen. Quant aux langues vivantes, l'anglais et l'allemand, si l'on avait pensé qu'elles remplaceraient avantageusement le latin et le grec, il faut reconnaître que l'on s'est trompé. L'expérience a nettement échoué. Il est impossible d'obtenir à la fois la pratique courante de la langue et la connaissance quelque peu approfondie des textes. A la place de la rédaction, à l'examen écrit, ou, si l'on veut, à côté, on réclame une version. — Tout comme en France. — L'enseignement du latin est tout à fait insuffisant, pour des raisons multiples et dont la plus grave est peut-être que les maîtres qui l'enseignent ne le possèdent eux-mêmes point suffisamment et se contentent de procédés par trop livresques. Et pourtant le latin est capital tant comme exercice destiné à faire comprendre le génie du langage que comme expression d'une civilisation dont la nôtre après tout, — c'est un Danois qui parle — a reçu les plus heureuses influences. De plus, par le latin on peut avoir quelque échappée au delà de la clôture du germanisme moderne. Ce rapport insiste, avec raison sur le choix des textes que l'on donne à expliquer aux enfants : qu'il ne les faut ni décousus, ni trop courts; Mais assez complets pour y trouver une vue d'ensemble sur telle époque, ou tel événement capital ou tel personnage essentiel. La *Guerre des Gaules* de César, par exemple, les lettres de Cicéron ou certains de ses discours sont, à ce point de vue, tout ce qu'il y a de mieux à recommander.

⁂

M. E. Remmer résume les *impressions* qu'il rapporte *d'un voyage d'études en Suède*. A Helsingborg il fut frappé tout d'abord et de la belle installation des écoles et de la tenue des élèves, aussi bien que des résultats obtenus. De là il visita plusieurs localités en Scanie et finit par Malmoë dont la grande école de la Johannesgata compte environ 2 400 élèves. Partout, il a constaté que la discipline était meilleure qu'en Danemark. Des bandes considérables d'enfants jouent dans les cours sans cris, sans bousculades. Au son de la cloche, d'eux-mêmes ils se réunissent par groupes et rentrent dans la salle où leur maître les attend. En classe, ils se tiennent bien, répondent gentiment, nettement, clairement. Ils sont polis, savent saluer, vous faire une révérence, frapper à une porte avant d'entrer. C'est l'influence de la famille, qui tient à l'éducation et y veille : tandis qu'en Danemark les enfants ont de plus en plus la liberté de tout faire, de tout dire, sans plus s'occuper de personne, sans montrer le moindre respect à qui que ce soit — et par la faute des parents ou qui trouvent cela très bien ou qui n'y attachent aucune importance. Une conséquence immédiate de cet état de choses au point de vue scolaire est qu'en Suède les enfants travaillent chez eux, apprennent des leçons, font des devoirs, lisent; tandis qu'en Danemark, rien. Pour y remédier, M. E. Remmer propose une campagne dans les journaux, des récompenses aux enfants appliqués et bien élevés, *l'obligation d'un livret scolaire*, qui serait exigé pour les actes les plus importants de la vie et enfin, puisqu'il y a des associations pour tout, la fondation d'une « Société nationale d'éducation populaire ».

⁂

Novembre 1918. — On parle beaucoup depuis quelque temps en Allemagne et en Suède de l'*École du Travail*. Qu'est-ce que c'est que cette nouvelle réforme? demande Andreas Hanssen. Voyons d'abord ce que ses promoteurs reprochent à l'école actuelle? — D'attacher trop d'importance aux mots et de négliger les choses, de ne pas se préoccuper de l'action. La classe doit être un atelier. N'est-ce pas d'un extrême tomber dans l'autre? Et n'est-il pas avéré, d'autre part, que le meilleur ouvrier est généralement le plus instruit? Ce qui n'empêche que, oui, l'enseignement doit être plus approprié aux besoins immédiats de l'enfant et, donc, qu'il faut le régionaliser, le diversifier selon qu'il s'adresse à des agriculteurs ou à de futurs ouvriers de l'industrie. Et encore ne pourrait-on soutenir que quelque situation que l'on ait plus tard dans la vie, quelque métier que l'on fasse, il est un minimum de connaissances qui doit être commun à tous? Et c'est ce minimum qu'il appartient à l'école d'assurer à chacun, nous entendons dire l'école primaire élémentaire. Peut-elle pratiquement aspirer à faire davantage? Le proverbe est toujours vrai et dans tous les pays du monde : qui trop embrasse, mal étreint.

L. P.

Bibliographie.

Comptes-rendus présentés à la Commission des Bibliothèques populaires.

La France de l'Est, par F. Vidal de la Blache, 1 vol. in-8, 20 francs. A. Colin éditeur.

L'ouvrage dont il s'agit est la continuation, peut-on dire, d'un ouvrage du même auteur, paru il y a quelques années et intitulé *La France*. Dans cet ouvrage, M. Vidal de la Blache dépeignait la région lorraine et l'Alsace comme les autres portions de notre pays. Il reprend aujourd'hui cette partie de son tableau dans cette *France de l'Est* qui nous occupe. Tout frémissant devant les événements formidables au milieu desquels nous vivons. (« Il n'y a pas une ligne de ce livre qui ne se ressent des circonstances dans lesquelles il a été rédigé.... Il me sera permis de dire cependant que ce n'est pas un livre de circonstance » Cf. Préface). L'auteur démontre par une de ces enquêtes vraiment scientifiques et partant probantes parce que la richesse de l'information s'allie à sa sûreté, comment les territoires annexés, Lorraine, Alsace, sont français non seulement géographiquement, mais économiquement et *moralement*. Il tient compte aussi en effet de l'idée de choix et de liberté dans l'histoire de ces régions si longtemps oscillantes. « La contrée entre Meuse et Rhin se révèle, dit-il, comme une personnalité régionale qui, avec pleine conscience d'elle-même a librement apporté son adhésion » à la grande Patrie, la France.

Ce beau livre si bien fait pour changer nos espoirs en certitudes doit occuper une place d'honneur dans les bibliothèques des écoles normales, des écoles primaires supérieures et dans nos bibliothèques pédagogiques.

Vidal de la Blache qui avec tant de fine et tendre intelligence sait évoquer le passé le plus lointain et faire comprendre les aspects si divers de notre pays et de ses habitants, par la sobriété et la juste proportion de ces pages se montre vraiment un écrivain autant qu'un homme de science.

Enfin, le sentiment qui l'anime, véritable *piété filiale* envers la France nous touche d'autant plus, qu'il nous paraît l'expression de la pensée ultime de l'auteur, dont on sait la mort toute récente.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,

ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

Nlle série. Tome LXXIV. N° 5 Mai.

REVUE
Pédagogique

Le Rationalisme moral.

De même qu'elle a été l'épreuve suprême pour les individus et pour les peuples, la guerre semble nous fournir la meilleure pierre de touche des idées et des doctrines; par un inévitable retour sur soi, chacun de nous est comme contraint aujourd'hui de se demander ce qu'ont valu à l'heure de l'action ou comment lui sont apparus dans la tourmente les principes sur lesquels il avait jusque-là fondé sa vie, et s'il lui sera possible désormais d'en vivre encore. Or, sous des formes diverses sans doute et en la justifiant par des philosophies différentes, la morale dont s'inspirait, à la veille de la guerre, notre enseignement public français, à l'Université comme au lycée, voire à l'école primaire, était, somme toute, d'inspiration nettement rationaliste. Au sortir de la lutte, devons-nous avouer aujourd'hui, comme quelques-uns l'avaient annoncé par avance ou le redisent volontiers autour de nous, que le rationalisme moral s'y est révélé insuffisant? Que nous l'avons trouvé inadéquat à la

grandeur des événements, incapable d'y soutenir les courages ou de rendre compte des hauts faits que nos enfants ont accomplis? Le rationalisme moral a-t-il, ou non, fait faillite? — Question grave entre toutes, et complexe infiniment, puisqu'elle soulève à la fois tous les problèmes de la pensée et de l'action, mais qui est pourtant la question ultime pour quiconque réfléchit, à l'heure qu'il est, sur les conditions de notre vie morale de demain; celle qui, éclairant notre conduite passée, doit décider de notre conduite à venir. Nous voudrions ici, sans nous engager à fond dans le débat, proposer aux éducateurs quelques points de repère, qui me paraissent ressortir plus nets ou plus assurés des terribles expériences de ces quatre années.

*
* *

1. — Avant tout, comment définir le rapport des sentiments et des idées dans l'action morale? — Nul ne contestera, je pense, le rôle des idées morales, des principes de droit et de justice, au cours de cette guerre : pour la faire accepter d'abord, pour y soutenir ensuite l'héroïsme de nos soldats en face des plus abominables souffrances, pour y convertir enfin, un à un, tous les peuples libres du monde, il n'a pas été inutile sans doute de savoir pourquoi l'on se battait, d'être convaincu que l'on avait le bon droit pour soi, d'un seul mot, qu'on avait raison. Pour nous autres Français au moins, et pour nos alliés, il semble bien que la raison morale ait été une force. — Mais, d'autre part, il est également incontestable que l'on n'agit, que l'on ne supporte, que l'on ne veut, qu'animé par des sentiments; que la froide raison est impuissante à elle seule; que les sentiments ont joué le rôle décisif depuis quatre

ans, multiples, enchevêtrés, complexes, — amour de la famille, attachement terrien, conscience d'une longue et haute tradition, honneur militaire, amour de la gloire, émulation d'armes ou de nationalités, esprit de corps, instinct de conservation et « fuite en avant », haine irréfléchie de l'envahisseur, brusque colère en face de ses dévastations, voire même excitation animale à la lutte, besoin de se battre parce que l'on se bat, et

> Ce je ne sais quel dieu qui veut qu'on soit vainqueur,
> Et qui, s'exaspérant aux armures froissées,
> Mêle l'éclair des yeux aux lueurs des épées...

Mais l'action n'est morale, non seulement pour le philosophe, mais aux yeux mêmes de celui qui l'accomplit, que si ces impulsions, quelles qu'elles soient, qui tendent nos muscles et ébranlent nos membres, sont, en nous-mêmes, acceptées, avouées par quelque chose qui est d'un autre ordre, et qu'on peut appeler indifféremment conscience ou raison : c'est par là seulement que l'action ne s'échappe pas de nous en quelque sorte, mais que nous la voulons vraiment, que nous y adhérons tout entiers, et qu'en l'accomplissant nous sommes en paix avec nous-mêmes. Notre action sera d'ailleurs d'autant plus noble, plus belle, plus morale, que ces raisons qui la justifient sont plus près d'être celles en même temps qui en suscitent l'idée et le vouloir en nous; tandis qu'elle sera d'autant moins méritoire que des mobiles plus divers et plus troubles, bien que nous poussant dans le sens même que notre raison nous indique, fournissent la plus grande part de l'énergie que nous y déployons; jusqu'à la limite infra-morale, jusqu'à l'acte sans valeur de mérite de la brute furieuse et aveugle, dominée si l'on veut par l'éther ou l'alcool. Il faut donc, comme on l'avait dit maintes fois, comme M. Gustave Belot

l'avait établi avec une netteté supérieure, distinguer dans les actes humains, d'une part les motifs ou les mobiles qui, psychologiquement, nous font agir ou nous y aident, et d'autre part les raisons morales qui justifient notre acte et en constituent la moralité. Or, la justification, bon gré mal gré, ne peut jamais être qu'une œuvre de raison; le croyant même qui se réfère exclusivement à un credo et à des commandements positifs, doit encore juger par sa raison que l'acte à accomplir est de ceux que sa foi lui commande et rentre dans la règle; le plus mystique a la pleine assurance que l'intuition du cœur lui révèle comme bon tout ce qui apparaîtrait clairement tel à une pensée plus puissante et divine. — Une morale rationnelle n'est pas celle qui nie ou prétend réduire la part du sentiment comme mobile d'action et comme source d'énergie; c'est celle qui maintient, conformément à l'expérience d'hier et de toujours, que le sentiment, sans s'attiédir ou se dissoudre, peut et doit essayer de se justifier à lui-même et aux autres; et qu'il est d'autant plus moralement assuré qu'il y parvient plus complètement.

*
* *

2. — Le rationalisme en morale est, d'autre part, chose toute différente, il est, au fond, l'opposé exact de la doctrine de l'intérêt bien entendu ou de l'égoïsme prudent et calculateur : beaucoup de penseurs, même sincères, mais dont l'éducation première a été toute mystique, se donnent beau jeu pour le condamner en le définissant de la sorte; c'est ce que faisait récemment encore M. Alfred Loisy par exemple, dans son livre pourtant si suggestif et profond sur la *Religion*. La raison n'est pas l'intelligence mise au service de nos intérêts : elle est, bien au contraire, là

faculté de considérer toutes choses, et entre autres nos actes personnels, d'un point de vue général et désintéressé, du point de vue de l'universel; elle est en nous la faculté impersonnelle par essence. Une morale rationnelle est donc celle qui s'efforce d'apprécier la valeur des actions ou des motifs humains en eux-mêmes, de définir un idéal, quel que soit l'individu en qui ces motifs agissent ou cet idéal devient vivant. La raison nous demande de juger notre conduite, au moment où nous allons agir, de la même façon, selon les mêmes règles, que nous la jugerions s'il s'agissait d'une action similaire à faire ou faite par autrui; de la même façon, selon les mêmes règles que si, les rôles étant renversés, nous devions en être, non plus l'agent, mais le patient, ou bien le spectateur impartial. La réciprocité et l'impartialité, tels sont donc les caractères premiers de l'attitude rationaliste en morale, comme la justice en est l'exigence et l'idéal suprême. — Dès lors, parce qu'elle est un effort pour distinguer, en chaque cas et en nous-mêmes, ce que nous suggère l'intérêt ou la passion, de ce que la conscience ou la raison autorisent et commandent, une morale rationnelle tend à se formuler en principes, valables pour tous les actes du même ordre, et pour les autres comme pour nous-mêmes; et c'est pour cela qu'elle trouve dans la doctrine kantienne de la généralisation des maximes son expression la plus adéquate, doctrine qui n'est pas d'ailleurs une trouvaille particulière à Kant, mais l'aboutissement de toute la spéculation morale antérieure, de toute la tradition rationaliste en morale, depuis l'antiquité jusqu'au XVII[e] et au XVIII[e] siècle, et dont la morale de l'ordre de notre Malebranche n'est au fond que l'anticipation la plus prochaine et la plus voisine. — La guerre du droit, la guerre où nous nous sommes réclamés

des grands principes de justice aussi longtemps que nous la poursuivions, apporterait-elle vraiment, maintenant qu'elle est gagnée, un démenti à cette haute conception rationnelle du bien et du devoir?

3. — Mais pourtant c'est ici que nous nous heurtons à la plus grave résistance des antirationalistes. La règle kantienne de la généralisation, une morale de principes et de raison, tout cela, dit-on, peut se soutenir encore lorsqu'il s'agit de la vie ordinaire, des devoirs communs, — ceux qui nous demandent plutôt de ne pas mal faire que de faire le bien, de ne pas attenter au droit d'autrui, plutôt que de nous dévouer, de nous donner; tout cela ne peut valoir en un mot que pour la simple justice; mais à l'heure des grands périls et des grands devoirs, quand l'action morale ne peut s'accomplir sans renoncements définitifs et sans risques suprêmes, la raison suffira-t-elle encore à guider notre action? N'échoue-t-elle pas devant l'héroïsme et devant le sacrifice? Ne faut-il pas remonter ici, audelà de ce qui se raisonne et se justifie, jusqu'à une source cachée, qui ne peut sourdre en nous que parce qu'elle vient de plus loin et de plus haut? Ne faut-il pas avouer alors que le principe de la vertu est proprement mystique, puisque l'action qu'elle nous inspire, plutôt qu'elle ne nous la commande, est au fond irrationnelle? Comment justifier raisonnablement le sacrifice de la vie par exemple? — Précisons davantage encore la redoutable difficulté : le moral, répétions-nous après Kant et tous les grands classiques, c'est ce qui peut être érigé en principe ou en loi universelle, et qui, à ce titre, apparaît rationnel : or, si l'injustice ne peut pas être érigée en loi sans absurdité, comme le disent les kantiens, le sacrifice ou l'héroïsme ne le peuvent pas davantage. Ils ne se conçoivent, eux aussi, qu'à titre

d'exceptions sublimes, non exigibles, hors et au-dessus de la loi; ils sont beaux ou saints plutôt que simplement moraux; ils ne se commandent pas; ils expriment la spontanéité mystérieuse d'une grande âme; comme le génie, ils sont, selon la formule du philosophe Gourd, de l'ordre de l'incoordonnable.

Examinons de plus près. Il a été dit déjà que nous n'entendions pas par rationalisme le calcul de l'intérêt bien entendu; nous ne voulons pas laisser confondre le rationnel avec le « raisonnable », au sens médiocre et vulgaire de l'expression. Il est clair, d'autre part, que toute action morale commandée par la raison en tant que bonne en soi, et qui doit être, doit donc être accomplie, par moi ou par autrui, peu importe; toute action de ce genre pourra contrarier dès lors certains de nos goûts ou de nos désirs, aller à l'encontre de nos paresses ou de nos passions, et ce n'est justement que dans ce conflit possible avec celles-ci qu'elle apparaît obligatoire; le devoir exige toujours par suite certaines privations, certains renoncements, certains sacrifices. Dès que nous n'agissons pas simplement par impulsion et que l'action à faire, plus ou moins, nous coûte quelque chose, elle implique toujours un effort sur soi; le degré de ce sacrifice ou de cet effort mesurera peut-être notre vertu, notre mérite, mais il ne change pas la nature de l'acte. La simple justice, l'acte moral le plus humble, le plus platement rationnel, l'acte de payer une dette par exemple, suppose donc à quelque degré et sacrifice et héroïsme, qui sont ainsi, non au-dessus de la morale rationnelle, mais de l'essence de toute application volontaire de la raison, de l'essence de toute moralité, dans l'extension totale de son domaine.

Mais, dit-on, les grands sacrifices, les héroïsmes sublimes

ne sauraient être généralisés, érigés en lois; il est de leur nature de rester exceptionnels et non exigibles. Je ne puis pas exiger d'un soldat qu'au risque d'une mort presque certaine, il aille faire, au voisinage des lignes ennemies, une reconnaissance que les autres ne feront pas. Je ne puis exiger qu'il se risque entre les lignes pour sauver un blessé. — Qu'est-ce dire? Veut-on dire d'abord qu'on ne peut l'exiger socialement, au nom d'un règlement positif, ou bien que la raison et la conscience ne peuvent l'exiger? Et aussi bien, qu'est-ce qui présente, dans les cas de ce genre, le caractère de l'exception : est-ce la nature morale de l'acte lui-même, le motif ou la raison qui le rend obligatoire, sa maxime, comme disait Kant, ou n'est-ce pas seulement l'ensemble des circonstances où il faut l'accomplir? Il semble bien, à y regarder de près, que tout ce qu'il a d'exceptionnel réside en ces dernières; le motif, qui fait l'acte moral ou non, la maxime, dont il s'agirait de se demander si elle peut être ou non généralisée, c'est qu'il faut servir son pays, assurer la défense ou le triomphe commun, sauver des vies humaines, aimer et secourir son semblable; or, si l'acte est ramené ainsi à son principe général, il se justifie rationnellement, sans contestation possible; il rentre au fond dans la notion de justice entendue largement : il est juste que le salut de l'armée ne soit pas compromis par l'égoïsme d'un seul; il est juste que le blessé ne soit pas abandonné sans secours après avoir combattu avec et pour les autres. Ce qui ne saurait être général dans ces actes, c'est que tous se trouvent dans les circonstances où ils s'imposent actuellement à la conscience morale de tel d'entre nous; c'est que notre sentiment général et obligatoire de patriotisme ou de solidarité humaine ait pour tous à aller jusque-là; mais le patriotisme

ou la fraternité restent en principe universalisables, matière de la loi, approuvés par la raison et la justice. Certes, ce n'est pas une loi que tous aient à se dévouer jusqu'au sacrifice total, mais qu'y aurait-il d'irrationnel à ce que tous sentissent que, le cas échéant, ils *devraient* le faire, à ce qu'ils fussent prêts à le faire? Et que signifierait autrement l'idée même que le sacrifice et le dévouement restent des devoirs?

Mais, à vrai dire, il y a un autre aspect de la question, qui la complique encore et permet de comprendre pourquoi le héros ou le saint semblent aller au delà de la stricte justice et du devoir rationnel : c'est qu'ils font ce que les autres ne font pas, qu'ils font plus que les autres. C'est-à-dire que, pour apprécier moralement un acte, nous pouvons nous placer tour à tour au point de vue de la morale pure, de l'acte considéré en soi, ou bien au point de vue de la moralité moyenne, du niveau commun des actions humaines, niveau variable essentiellement, et qui, à l'ordinaire, peut être assez bas; alors la question naît naturellement : pourquoi ferais-je ce que tels ou tels ne font pas? pourquoi moi et non pas lui, ou ce troisième? est-ce juste? Et dès lors, ce qui, au point de vue de la pure raison morale, paraissait rationnel et exigible, ne le paraîtra plus du point de vue social. Mais remarquons qu'en ce sens, la non-observation fréquente même des devoirs de la plus stricte et élémentaire justice finira par fournir un prétexte, bientôt une excuse, et même assez raisonnable, aux gens de médiocre bonne volonté morale : pourquoi payerais-je ce que je dois, si personne autour de moi ne paye plus ses dettes? et ne dit-on pas communément que, dans certains milieux corrompus, il faut une manière d'héroïsme simplement pour ne pas être criminel? Mais la nature morale de l'acte a-t-elle changé pour cela? la raison l'approuve-t-elle

moins ou moins impérieusement en droit? Et, inversement, la ligne de démarcation entre ce qui est simplement juste et ce qui est héroïque ou beau ne peut-elle pas se déplacer aussi dans l'autre sens, au point de rendre, en certaines heures, toutes communes, ordinaires et générales, des actions à d'autres moments exceptionnelles et admirables? La guerre ici apporte, semble-t-il, beaucoup moins des démentis qu'une confirmation singulière à notre thèse. Risquer sa vie n'y devient-il pas la règle absolue, auquel on peut exiger que tous se soumettent? Même dans les cas de risques plus particuliers, si on ne trouve pas des volontaires, on enverra des hommes en service commandé, parce que l'acte est nécessaire. Et le niveau moyen de l'héroïsme s'élevant avec la fréquence du danger, avec l'émulation et l'entraînement guerrier, n'est-il pas évident que le niveau s'élèvera aussi de ce qu'il paraît juste, raisonnable, conforme à la loi stricte et obligatoire de demander à chacun. Mais, encore un coup, ce qui varie ainsi c'est l'appréciation sociale de l'acte et de son mérite, non sa pure essence rationnelle, telle que la conçoit la raison de celui qui s'y sent obligé. Dans le cas de ce que nous appelons le dévouement héroïque, un seul se dévoue, parce que les circonstances sont telles qu'il serait absurde que tous, ou que vingt, ou que deux se précipitassent hors des lignes pour ramener un blessé et se fissent ainsi tuer à coup sûr; mais il n'y aurait rien d'absurde à ce que tous fussent prêts à se dévouer; un seul fera ce que tous, à un certain degré de moralité, reconnaîtront comme un devoir de faire; l'idée de l'acte, l'intention, la bonne volonté de l'acte souffrent parfaitement d'être érigées en lois.

Ainsi, l'action héroïque ou sublime se définit comme telle soit par l'effort moral supérieur qu'elle exige, soit par l'ini-

tiative morale dont elle témoigne; mais ce qui fait que cet effort ou cette initiative sont d'ordre moral, c'est qu'elles tendent à une fin, qu'elles s'inspirent d'une règle que la raison juge universellement bonnes et obligatoires, quoique la fin puisse être poursuivie à l'ordinaire et que la règle puisse être obéie à moins de risque. C'est ici le mérite de l'agent, non l'essence morale de l'acte qui sort des conditions communes et semble résister à prendre la forme d'une loi.

*
* *

4. — Le rationalisme moral semble présenter un autre caractère encore, qui soulève bien des protestations aujourd'hui. Pour déterminer la valeur morale d'une action ou d'un sentiment, avons-nous dit, il faut les confronter avec des principes ou essayer de les ériger en principes : or, tout cela exige une sorte d'analyse de la situation où l'acte doit s'accomplir, des circonstances, des conséquences qu'on en peut prévoir, de la relation toujours infiniment complexe où il va intervenir; et, en nous-même, une analyse encore des divers mobiles qui nous agitent et nous poussent à le faire ou nous en détournent. C'est dire que l'examen moral ne pourra se faire, comme tout travail rationnel, que par des séries d'abstractions. L'abstraction est fort mal vue aujourd'hui par nos philosophes les plus illustres, qu'il s'agisse de la connaissance théorique et scientifique, ou qu'il s'agisse de l'action morale. Or, il se peut bien que l'abstraction soit la condition inévitable de l'exercice de la pensée, dans tous les ordres, et qu'elle soit inséparable ainsi de toute attitude rationaliste; aussi bien, n'est-elle qu'une autre forme de la règle cartésienne de diviser les difficultés et d'aller du simple au complexe. Si la

moralité, je ne dis pas est œuvre de raison pure, elle est évidemment bien autre chose encore, mais suppose un jugement de la raison, elle ne pourra se dispenser de procéder elle aussi par abstraction. Or, qu'est-ce qu'un examen de conscience, sinon le discernement, aussi fin et sincère qu'il se peut, de nos divers mobiles et motifs, que l'on s'efforce de voir clairement, franchement et bien en face, l'un à part de l'autre, hors de la confusion ou de l'enchevêtrement qui, donnant aux uns les couleurs des autres, les dissimule et les travestit? Qu'est-ce qu'un débat d'ordre moral, sinon l'effort pour définir aussi clairement et impartialement que possible les diverses raisons qui peuvent recommander telle action ou en détourner, et cela en les considérant d'abord chacune en elle-même et abstraction faite de toutes les autres, quitte à rechercher ensuite comment elles se modifient, se neutralisent ou s'accordent une fois rapprochées à nouveau? Aussi bien, le juriste, qui doit lui aussi, quoique du seul point de vue du bon ordre social, déterminer et qualifier les divers types d'action, le juriste procède essentiellement par abstraction, et sa science est peut-être, avec les mathématiques, une des plus abstraites qui soient; et c'est pour cela encore que lui aussi procède en posant des principes, en ramenant chaque cas aux lois générales, ou en discutant dans quelle mesure il s'y réduit.

Mais, dira-t-on aussitôt, ce rapprochement même ne condamne-t-il pas le rationalisme en morale? L'acte juridique n'est pas l'action morale; la conformité à une règle n'est pas l'effort vivant et spontané vers un idéal. Agir moralement, c'est sentir ce qu'il y a de nouveau, d'unique dans la situation où je me trouve, dans l'action que ma bonne volonté et ma liberté vont introduire dans un monde où rien d'exactement semblable ne s'était jamais produit encore. S'il est

vrai qu'il n'y a pas deux phénomènes identiques dans la nature et que les conditions n'y sont jamais proprement les mêmes, combien cela est-il plus vrai encore lorsqu'il s'agit des actes humains! Toujours l'abstraction morcelle le réel et ne saurait le rejoindre par la juxtaposition des éléments qu'elle a une fois dissociés. Et par là elle se trouve condamnée, dans l'un et l'autre domaine. — Soit, répondrons-nous, mais précisément au même sens et dans la même mesure dans l'un et dans l'autre. La science n'épuise jamais l'analyse du réel et ne le reconstruit jamais adéquatement; mais il n'y a pourtant de science que par l'analyse. De même dans la vie morale : au delà de tous les éléments que la délibération distingue dans la situation où je vais avoir à agir, et l'examen de conscience dans les sentiments qui me poussent à agir, il reste quelque chose d'inanalysé et d'irréductible, et c'est ce qui demeure proprement original et personnel dans mon acte : je le veux bien; mais ce n'est pourtant que cette délibération et cet examen qui peuvent m'en garantir la valeur morale, me donner sécurité de conscience en l'accomplissant. Sans doute, rien n'est plus commun dans la vie pratique que ces cas complexes où je ne puis épuiser l'analyse de mon action; mais il faut au moins que je ne voie pas clairement que mon acte est injuste pour que je puisse m'abandonner au sentiment et me laisser en fin de compte déterminer par lui; et dans ce sentiment encore je crois entrevoir comme des idées mal débrouillées qu'une raison plus clairvoyante ou plus ferme eût débrouillées peut-être : le sentiment même n'est ainsi que le pressentiment d'une raison supérieure.

Prendre, en morale, l'attitude contraire, se rire des principes abstraits et des raisons d'ordre général, prétendre

saisir d'emblée ce qu'il y a d'unique dans chaque conjoncture, d'inassimilable à la raison dans chaque décision, c'est favoriser toutes les équivoques, tous les sophismes du cœur, de l'égoïsme, de l'amour-propre, de la passion. L'intuition est sans critère pour se justifier, s'imposer à autrui, se défendre contre soi-même; elle ne se mesure qu'à son intensité seule, qui ne lui donne de valeur que pour qui la ressent et au moment où il la ressent. Elle est, certes, une expérience, au sens où un W. James parlait de l'expérience religieuse : mais dépourvue de tout ce qui donne son autorité à l'expérience du savant : à savoir, qu'elle se produise dans des conditions définies, analysables et susceptibles d'être reproduites. Le propre du rationalisme en morale, nous l'avons dit, c'est de se placer au point de vue de la loi, de la réciprocité, de l'impersonnel. L'intuition est personnelle; enfermée dans les limites d'un cas unique, elle exclut toute réciprocité; il n'y a pas, pour elle, entre deux cas, de commune mesure; elle ne pèse jamais les choses dans les mêmes balances; et, pour elle, d'un fait à un autre fait en apparence semblable, « ce n'est jamais la même chose ». Or, la guerre encore ne nous a-t-elle pas offert le plus éclatant, le plus monstrueux exemple de ce que peut devenir la pure intuition morale, se substituant ou refusant de se soumettre à toute discussion rationnelle? Car l'Allemagne belliqueuse d'hier, — ne disons rien encore de celle de demain, — a eu, elle aussi, chez des milliers de ses soldats et de ses citoyens, la prétention et la conviction de servir une grande cause; elle a cru, chez plus d'un, se dévouer à un idéal; elle s'est montrée capable de souffrir, de se sacrifier; elle a déployé, et en grand nombre, de hautes vertus individuelles; ce ne sont ni les héros ni les martyrs

qui lui ont manqué ; il lui a manqué simplement de savoir, de vouloir être juste. Tout a été vicié en elle, sans en excepter ses vertus mêmes, par l'expérience intime et imperturbable qu'elle croyait avoir de sa supériorité ; supériorité non pas seulement matérielle, mais morale et métaphysique même. Et dès lors, en toute tranquillité d'âme, elle a pu pendant quatre ans commettre l'injustice, sûre qu'elle croyait être de servir quelque chose de plus haut que la justice même, les intérêts d'une civilisation supérieure et les destinées divines du monde ; ainsi elle a eu la conviction absolue qu'entre elle et les autres nations il n'y avait ni parité possible ni principes communs d'appréciation ; que les traités ne l'engageaient pas envers les autres, s'ils engageaient les autres envers elle ; que l'excellence de sa cause suffisait à purifier tous les moyens qu'elle pourrait employer. — Et de fait, si l'on ne veut pas procéder par de sages et raisonnables abstractions, comment établir qu'elle ait eu tort, comment ramener à une commune mesure des cas analogues, mais pourtant toujours différents? Si l'on ne veut pas distinguer, analyser, définir, comment déterminer des règles morales, fixer des responsabilités, définir des droits, dire le juste? Si la morale n'est pas rationnelle, elle n'est qu'une inspiration aveugle, d'autant plus sûre de soi qu'elle reste plus mystérieuse pour elle-même ; qui peut être celle du saint, mais peut être aussi celle du mégalomane et du fou. — Abandonnez le point de vue rationnel, refusez de vous référer à la loi dans sa pureté abstraite, et les actes changent de nom avec le parti, avec la nationalité de celui qui les commet ; le respect de la volonté des populations, du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, est un devoir pour l'un, mais non pas pour l'autre ; l'oppression,

la conquête, l'annexion se transforment lorsque s'intervertissent les rôles entre le vainqueur et le vaincu : car « ce n'est plus la même chose ». — Au pays de Descartes, de la Déclaration des Droits et de la bataille de la Marne, veillons à ce que le juste reste pour nous le même aux heures de la victoire et aux heures du péril; ne souffrons pas que la morale divorce jamais chez nous d'avec la claire et impartiale raison.

D. Parodi.

L'École et l'après-guerre.

(*Suite* [1].)

Université primaire. — Les écoles techniques — ferme-école, école de commerce, école industrielle, — et le collège vivraient côte à côte et formeraient, dans chaque arrondissement je suppose, une université primaire. Chaque établissement aurait un conseil d'administration composé de délégués du personnel enseignant, de délégués administratifs nommés par le conseil départemental, et de notables choisis par le conseil lui-même, par cooptation. Les conseils d'administration des écoles techniques et du collège, avec les délégués des commissions municipales scolaires éliraient le conseil de l'Université primaire qui présenterait son président élu à l'agrément du Ministre. L'Université, personnalité civile capable de recevoir dons et legs, posséderait ses immeubles, ses ateliers, ses domaines, vendrait les produits agricoles et manufacturés sortant de chez elle, comme cela se passe à Mettray, ou dans une école pratique d'agriculture. Elle serait installée non pas forcément au chef-lieu de l'arrondissement, mais à l'endroit le plus propre à faire rendre à son enseignement, général et technique, ainsi qu'à son budget, le maximum.

Les inconvénients de l'internat, qui soumet les enfants au régime de la caserne, seraient réduits en répartissant les élèves suivant leur classe et leur spécialité, dans les familles des professeurs, à qui l'on demanderait d'être des éducateurs, au sens complet du mot. Les professeurs seraient aidés, pour la surveillance des études par les élèves qui se destinent à l'enseignement et par les jeunes maîtres des écoles primaires locales qui trou-

1. Voir la *Revue Pédagogique*, numéro d'avril 1919.

veront à l'Université des moyens de continuer leur culture personnelle, tout en gagnant leur vie. Les groupements sportifs, scientifiques, artistiques, choraux, seraient encouragés et l'émulation entre les diverses sections, s'entraînant sur le même terrain, dans les mêmes recherches, aux mêmes manifestations, ne serait pas un des moindres éléments de travail et de progrès.

Le Président de l'Université n'aurait pas à s'occuper des détails de l'internat. Il emploierait tout son temps et tout son crédit à une besogne d'ensemble : la prospérité morale, intellectuelle et matérielle de l'Université. Il serait en rapports constants avec les pouvoirs publics, avec les organisations : chambres de commerce, syndicats patronaux et ouvriers, avec les notabilités de l'arrondissement, et il essaierait d'associer, à son œuvre d'éducation, le plus de concours possible.

L'Université primaire se maintiendra en contact étroit avec les écoles primaires. Le vice-président de l'Université, chargé du cours de morale à toutes les sections, sera l'inspecteur de l'éducation et de l'enseignement général dans toutes les écoles primaires et les cours de perfectionnement de la circonscription. Le professeur d'agriculture, inspecteur de l'enseignement agricole, dirigerait la ferme-école. Le règlement de l'Université, le programme de l'enseignement, l'horaire des cours, élaborés par le Conseil de l'Université seraient établis pour la région avec une précision qui ne manquerait pas de souplesse. Il y aurait, par exemple, deux sortes de cours : les cours scolaires réservés aux seuls élèves, et les cours publics s'adressant à la fois aux élèves et aux assistants de la localité désireux de s'instruire. Ces cours publics, sans faire double emploi avec les cours scolaires, pourraient pour les élèves de l'Université constituer des sortes de revisions. Les jeunes élèves y apprendront, avec le contenu du programme (législation usuelle, morale sociale, histoire contemporaine, géographie économique) qu'un adulte peut apprendre encore et que l'on peut rester étudiant toute la vie, comme le vieux Chevreul. Les adultes conserveront pour l'école, pour l'instruction, ce respect qui s'en va si vite dès que les écoliers nous ont quittés. Nous réaliserons, méthodiquement, l'essai tenté par les Universités populaires.

Les maîtres des écoles primaires de l'arrondissement seront

reçus à l'Université primaire, à sa bibliothèque, à sa salle de conférences; ils pourront visiter le laboratoire, contrôler les expériences techniques, agricoles ou industrielles, examiner, avec le public, les expositions. Et de même que chaque mois l'école primaire réunirait en assemblée éducative parents et élèves, un dimanche par mois, l'Université primaire, toutes sections réunies, grouperait en assemblée éducative les maîtres de l'arrondissement qui voudraient s'y réconforter. Je me souviendrai toujours d'une réflexion de mon collègue Pierre, notre ancien président d'Amicale, une conscience et une intelligence orientée vers l'avenir, un des bons ouvriers de l'œuvre d'éducation que nous a ravis la guerre et qui manqueront le plus aux travaux de la paix. C'était à la sortie du théâtre de Romorantin. Nous venions d'entendre une fête de la jeunesse laïque dont le programme comprenait des chœurs, des poèmes présentés par Maurice Bouchor, une causerie de M. Périé, notre ancien inspecteur d'académie, et un acte de Descaves. « Si nous assistions ainsi, plusieurs fois l'an, à de telles réunions, nous serions meilleurs et plus forts à la besogne, et nous ne connaîtrions plus les heures de doute, de découragement. » Et ne croyez-vous pas que la jeunesse universitaire, vaillante et généreuse, prendrait en de telles fêtes dont elle constituerait les principaux éléments, une leçon de sérieux, tout en donnant à notre âge mûr un peu de chaleur et d'élan ?

Les différentes sections seraient souvent appelées à collaborer. Elles formeraient une université, un ensemble homogène, mais elles seraient dans leur fonctionnement bien distinctes. Les enseignements techniques seraient étayés sur la pratique, sur une pratique positive, se traduisant par un bilan. La section commerciale tiendrait la comptabilité de tout l'établissement, s'occuperait de la vente des produits de l'Université, de l'achat des denrées nécessaires à la gestion d'une coopérative, du fonctionnement de la caisse mutuelle de crédit. La section industrielle assurerait la plupart des travaux d'entretien, en outre du travail utilisable et rémunérateur de ses ateliers spéciaux. La section agricole fournirait une partie des aliments utiles. Et les programmes seraient assez élastiques pour qu'à la veille d'un orage ou par un jour propice, toute l'Université réunie com-

muniât dans un travail commun, la fenaison, la moisson ou la vendange, avec autant de joie et d'honneur et que s'il s'agissait d'un match solennel de rugby ou de croquet.

L'Université primaire, non seulement préparerait une élite pour un enseignement supérieur mais fournirait à l'arrondissement, à la vie économique et civique de l'arrondissement, une élite « efficiente » qui reviendrait, de temps à autre, se retremper dans le foyer de progrès et d'entr'aide, se tenir au courant et demeurer aiguillée dans la voie de l'avenir.

Université secondaire. — L'Université secondaire, installée au centre d'une région économique convenablement homogène, comprenant quelques départements groupés suivant leurs affinités géographiques, réunirait l'élite des élèves formés par les Universités primaires de son ressort.

Ses sections vivraient côte à côte, plus nombreuses que les sections de l'Université primaire, les spécialisations s'accentuant en même temps que s'élève le niveau des études : école d'agriculture possédant un vaste domaine agricole, centre de recherches scientifiques en même temps que centre d'études ; école d'arts et métiers plus ou moins spécialisée, suivant la région, dotée d'un matériel productif, et préparant des ingénieurs, des dessinateurs ; école des travaux publics préparant des architectes, des entrepreneurs, des agents voyers ; école supérieure de commerce destinée à former des banquiers, des administrateurs d'entreprises commerciales, des exportateurs ; classes supérieures du lycée (2e, 1re mathématiques et philosophie, P. C. N.) partagées elles-mêmes en trois divisions : classique, scientifique et normale ; sections spéciales répondant à un besoin local : navigation, langues étrangères....

Chaque section aurait son conseil d'administration analogue à celui des sections de l'Université primaire. Le conseil de l'Université secondaire serait élu par les sections et par les Universités primaires. Il choisirait son président ; ce choix serait soumis à l'agrément du ministre de l'Éducation.

Les sections chercheraient à se pénétrer, d'une façon peut-être moins intime qu'à l'Université primaire, mais plus scientifique, plus intellectuelle. Conférences communes ; associations sportives ; académies concourant entre elles et mettant aux prises

l'enseignement scientifique des écoles techniques, acquis par les méthodes inductives, assis sur des réalisations, avec l'enseignement du lycée acquis par d'abstraites déductions, les manifestations littéraires et artistiques de producteurs s'enthousiasmant aux travaux du présent, aux possibilités de l'avenir, avec les manifestations littéraires et artistiques d'humanistes s'éclairant des leçons de passé; coopération féconde, émulation efficace et encore désintéressée, lieraient ces jeunes étudiants qui s'efforceraient de contribuer tous au bon renom de l'Université, à sa prospérité, en même temps qu'ils travailleraient à leur formation personnelle.

Chaque semaine le président réunirait, dans le grand hall des fêtes, maîtres et étudiants. Il apporterait à l'assemblée de l'Université ses impressions sur la période écoulée, ses indications sur la période à venir, et parfois il donnerait la parole à un orateur, à un visiteur occasionnel. J'eus un jour l'honneur d'assister à une assemblée de ce genre. Douze cents jeunes gens étaient réunis devant leurs maîtres. La parole grave, simple du président était émouvante. Des chœurs chantés par la foule, prenaient une ampleur, un accent pénétrants. Telle réunion solennelle, de toute l'Université, des agronomes, des techniciens, des élèves-maîtres, des humanistes, quelle leçon morale de solidaire et active humanité!

La plupart des élèves d'Universités seraient boursiers. Parmi les dépenses obligatoires à inscrire au budget des communes, des départements et de l'État, figureraient un nombre défini, proportionnel à la population, de bourses attribuées au concours. Des fondations de bourses seraient également attribuées aux Universités par les particuliers, par les Chambres de commerce, par les associations professionnelles. Elles créeraient des liens entre ces particuliers, ces associations et l'Université. Et ce serait un des rôles du président que de nouer solidement ces liens, que de solliciter éloquemment des concours de toutes sortes, que de demander à tous, aux collectivités comme aux individus, une aide pour préparer l'avenir. Je suis sûr que l'opinion entourerait vite de respect et de reconnaissance ceux qui entretiendraient des bourses universitaires et qu'on mettrait vite plus de coquetterie à le faire qu'à entretenir une écurie de courses ou une serre d'orchidées.

Le conseil d'administration d'une section d'Université pourrait toujours prononcer l'exclusion d'un élève, révoquer un boursier. Tout élève non capable de suivre son cours avec fruit serait exclu : il ne doit pas nuire aux progrès de ses camarades en prenant le meilleur du temps et des forces de ses maîtres.

La section normale nous préoccupera spécialement. Elle formera tous les maîtres des écoles publiques. Elle n'aura de professeurs spéciaux que les professeurs de pédagogie — l'un d'entre eux sera docteur en médecine — qui devront en outre inspecter l'enseignement dans les Universités primaires. Nous relierons ainsi la théorie à la pratique, le présent au passé et à l'avenir. Les élèves-maîtres vivront en contact plus ou moins fréquent avec l'école d'agriculture ou l'école industrielle, suivant qu'ils se destineront à une contrée rurale ou industrielle. Ils feront la classe, — de l'enseignement pratique, — dans les écoles élémentaires et à l'Université primaire de la Ville, chaque matin. Non de l'enseignement en passant, dans un milieu factice comme celui de l'école annexe, mais la charge réelle d'une classe, la surveillance d'un internat familial, avec un traitement et des responsabilités. Ce traitement, cette situation privilégiée assureraient le recrutement de la section normale. N'y entrerait d'ailleurs pas qui voudrait. Il faudrait pour entrer à la section normale, non seulement être admis au concours d'entrée à l'Université secondaire, mais posséder un certificat de bonne moralité délivré par le Conseil de l'Université primaire d'origine. Il ne suffirait pas, de même, de sortir de la section normale pour avoir le droit d'enseigner; il faudrait posséder, outre le brevet de capacité pédagogique un certificat d'aptitude morale à l'enseignement délivré par le conseil de l'Université.

Pourquoi ne pas conserver nos écoles normales actuelles? Je ne verrais certes pas disparaître mon école normale de Blois sans un regret personnel. De bons souvenirs me lient à elle. Nous vivions si près les uns des autres, entre nous, élèves et maîtres. Entre nous, mais hors la vie. Quand l'ancien normalien, instituteur, arrive dans sa nouvelle résidence, il n'y connaît personne, il n'a de souvenirs communs à remuer avec personne. S'il était passé au collège, à l'Université primaire et secondaire, il trouverait dans chaque région d'anciens camarades de classe

qui seraient toujours — on sait ce que valent les camaraderies d'école — ses amis les plus sûrs, et qui deviendraient souvent les plus sûrs amis de son école.

Les services de la région seraient en relation étroite avec l'Université secondaire. Lions le présent à l'avenir; transformons la politique au jour le jour dont le pays mourra si elle ne meurt pas elle-même.

Les inspecteurs des universités primaires, inspecteurs généraux des écoles élémentaires seraient les professeurs de la section normale. Inspectant leurs anciens élèves, ils constateraient dans leurs inspections les défauts de la préparation professionnelle et ils corrigeraient de ces défauts leurs élèves de l'Université, les maîtres de demain.

Les professeurs d'agriculture seraient mêlés à la fois à la vie de l'école d'agriculture et à la vie agricole de la région. Leurs anciens élèves, répandus dans la contrée, resteraient leurs disciples et leurs correspondants. Le laboratoire régional aurait comme préparateurs les meilleurs élèves des sections scientifiques ou techniques, les futurs étudiants en médecine, en pharmacie, les futurs chimistes, et rendrait aux agriculteurs, aux industriels et aux pharmaciens du pays les plus grands services. Notre professeur d'agriculture à l'École normale nous ayant un jour conduits au laboratoire agricole de Loir-et-Cher, je me suis toujours demandé depuis pourquoi le cours de chimie expérimentale ne se faisait pas, pour les collégiens et les normaliens, dans ce laboratoire, si complètement installé, à côté de notre pauvre cabinet de chimie. Mais le laboratoire agricole dépend du Ministère de l'Agriculture, l'école normale d'un bureau du Ministère de l'Instruction publique, le collège d'un autre bureau : nous vivons à peu de chose près le célèbre ministère des circonlocutions du roman de Dickens.

Les ingénieurs des ponts et chaussées, les conservateurs des eaux et forêts, les inspecteurs généraux de l'agriculture et de l'industrie, les notabilités de l'industrie, du commerce, de la science, des lettres et des arts prendraient part à la vie active de l'Université secondaire, foyer de culture élevée. La bibliothèque de l'Université, ses laboratoires, son imprimerie feraient rayonner autour d'elle, sur toute la région, une vie intellectuelle intense.

Et l'Université secondaire verserait chaque année à la vie libre une élite efficiente, à nos services publics des administrateurs ouverts, déjà liés entre eux par une vie commune, à nos Facultés des étudiants possédant une base de réalisme solide et large sur laquelle ils pourraient asseoir une spécialisation approfondie.

*
* *

La culture physique, la préparation militaire des enfants, des jeunes gens, se trouverait facilitée. Nos universités primaires formeraient, sans peine, une pépinière de sous-officiers, nos universités secondaires une pépinière d'officiers subalternes. Un stage militaire permettrait d'encadrer les uns et les autres, de spécialiser, adapter, coordonner leur préparation suivant leur origine scolaire et leur compétence technique. Ce stage s'accomplirait auprès des Universités primaires et secondaires, afin de favoriser l'entraînement des adolescents en même temps qu'il mettrait au point la formation de leurs cadres futurs.

*
* *

Nous avons, en parlant de l'école rurale, établi dans chaque localité une organisation locale qui assurera à l'école une vie indépendante et durable, et progressive. Essayons, pour coordonner, contrôler et exciter au besoin les efforts des organismes locaux de concevoir l'administration régionale correspondante.

Notre actuelle administration régionale, départementale, est hybride en ce qui concerne l'enseignement primaire puisque le préfet en est le chef, si l'inspecteur d'Académie en est le maître artisan. Depuis 1854, le préfet, nomme les instituteurs sur la proposition de l'inspecteur d'Académie. Il agit à cet égard en représentant du ministre de l'Instruction publique qui doit trancher les désaccords. Les instructions, les solutions académiques sont parfois en désaccord avec les réalisations préfectorales. Le personnel le sait, et il en souffre. Dans un gros bourg qui domine la vallée de la Dordogne naissante, fut fermée une école congréganiste. L'Administration préfectorale invita la municipalité à acquérir l'immeuble mis en vente, afin d'y ins-

taller l'école publique de filles. La municipalité hésitait : l'affaire était d'importance. On lui fit alors comprendre qu'elle pourrait sous-louer une partie de l'immeuble acheté dont l'école n'occuperait pas tous les locaux, et qu'ainsi le revenu de la location couvrirait les annuités consacrées à payer l'achat, en partie tout au moins. Ajourd'hui, l'ancienne école abrite l'école publique de filles — trois classes, internat hivernal commme dans toutes les écoles de montagne — tandis que son ancien parloir est occupé par l'auberge la plus achalandée du village, l'auberge où s'arrêtent les diligences, et qui n'a d'autre cour que la cour d'entrée de l'école publique de filles. L'enseignement antialcoolique se fait dans ce village d'Auvergne, et les ilotes dont se servaient les Spartiates sont tout proches des petites écolières. Notre administration hybride défait ainsi d'une main ce qu'elle essaye péniblement d'édifier de l'autre. Elle s'embarrasse elle-même de cloisons bien fragiles.

Voilà ce qui est. Nos inspecteurs ne sont plus employés aux besognes fructueuses d'éducation que la moindre partie de leur temps. Le meilleur de leur énergie se dépense à défendre leur domaine dans la forme et dans le fond. Quelquefois, ils attachent à la forme une importance aussi grande qu'au fond. C'est ainsi que la participation des délégués du personnel à la préparation des mouvements a rencontré généralement chez eux de l'opposition. Ne nous étonnons pas : l'institution du jury a rencontré chez les magistrats de carrière qui reconnaissent aujourd'hui que les jurés jugent la culpabilité et l'innocence des accusés tout aussi équitablement qu'eux-mêmes, la même opposition. Les délégués du personnel sont des éducateurs ; ils représentent les intérêts de l'école à laquelle ils appartiennent ; ils sont une garantie et pour nos inspecteurs, et pour nous-mêmes, et leur présence, leur adhésion permettra toujours d'augmenter, contre les influences extrascolaires, cette faculté de résistance de notre administration, dont nous déplorons, autant qu'elle-même, l'insuffisance.

Nous n'accusons d'ailleurs pas l'administration préfectorale elle-même, mais la mauvaise habitude — anticonstitutionnelle, souvenir des régimes déchus — qu'ont les élus du suffrage universel, choisis pour faire des lois et contrôler l'honnête gestion

des affaires publiques, de vouloir participer et assez souvent de participer en vérité, sans responsabilité, dans l'ombre, à cette gestion. Le fait est là, le mal est patent, il a les plus graves conséquences sur le loyalisme du personnel et la moralité de l'Éducation.

Pour y remédier, nous unifierons l'administration académique. A sa tête, par unité géographique correspondant à la circonscription de l'Université secondaire, un inspecteur d'Académie ou plutôt un recteur d'Académie, vice-président de droit du conseil de l'Université secondaire et directeur de sa section normale. Le recteur d'Académie préside un comité de l'Éducation, constitué par les notabilités de la région qui apportent à la vie scolaire les vues du dehors, de la vie libre. Ce comité met le recteur en contact avec les réalités économiques, avec l'opinion du grand public, avec les besoins, les désirs des populations.

Le recteur préside également un comité consultatif constitué par les inspecteurs de l'enseignement primaire en ce qui concerne les écoles élémentaires, par les inspecteurs de l'Université primaire en ce qui concerne les Universités primaires. Le comité consultatif délibère, au préalable, sur toutes les propositions au conseil départemental, et son secrétaire fournit un rapport.

Le recteur dirige les débats du conseil départemental ou régional. Ce conseil comprendrait le préfet président, le recteur d'Académie rapporteur général, les délégués des écoles de tout ordre (écoles élémentaires, universités primaires, université secondaire), les délégués du conseil général. Il posséderait tous les pouvoirs, mais élargis, de l'assemblée actuelle, pouvoirs pédagogiques, administratifs, disciplinaires et contentieux, il prendrait des décisions sur tout ce qui concerne l'éducation en son ressort, il contrôlerait l'œuvre des commissions scolaires municipales, des conseils d'Universités primaires, du conseil de l'Université secondaire. Il arrêterait le mouvement du personnel, préparé en comité consultatif et présenté par le recteur. L'initiative des demandes de mutations appartiendrait au recteur dans tous les cas, et à la commission municipale scolaire, au conseil de l'Université primaire, au conseil de l'Université secondaire, dans leur ressort respectif. Le préfet, président du conseil départemental serait chargé d'appliquer ses décisions.

Les inspecteurs jouent dans leurs Universités respectives un rôle particulier. Ils s'y préoccupent surtout d'action éducative, morale. Dans leurs inspections, ils essaient également de jouer surtout un rôle éducatif, excitatif, tonique, auprès des maîtres, des enfants, des populations. Il faut qu'ils assistent aux fêtes scolaires, aux séances des commissions scolaires, qu'ils voient les maires et les intéressent à l'école, que leur besogne tende à l'action, à l'éducation nationales, et non qu'ils passent leur temps à remplir des carnets de cartes de voyage à demi-tarif ou à rédiger des rapports. Le côté purement statistique de leur administration serait réparti entre les bureaux de la préfecture et l'administration communale.

Et que sera l'administration centrale ? Notre administration centrale, que nous désignons d'un nom plein de mystère, « les bureaux », nous semble impersonnelle, lointaine, toute-puissante dans le détail et dans la forme, assez faible dans l'ensemble et quant au fond. Elle fournit incontestablement un gros travail. Elle est constituée de personnalités individuellement remarquables qui, par la culture, dépassent souvent leur ministre lui-même. Mais le tout forme un organisme complexe manquant de vitalité, d'élan, un organisme peu en rapport avec le public qu'il doit atteindre et qu'il atteint d'ailleurs par tranches, après avoir parcouru une série d'échelons hiérarchiques qui l'empêchent de connaître, de pétrir et de modeler les réalités. Les circulaires ne se traduisent pas toujours par des résultats ; les lois ne sont pas toujours complètement appliquées ; et tant d'instructions restent en fait lettre morte.

Son rôle de premier plan est un rôle financier : trouver des ressources et contrôler les dépenses. Pour alimenter son budget, elle s'adresse à l'État, et dans une moindre mesure, aux départements et aux communes. Elle a tort de ne pas faire appel avec insistance, suivant un plan méthodique, aux particuliers, aux associations. Sans aliéner son indépendance, elle pourrait obtenir ainsi une aide matérielle non négligeable, faire naître un intérêt actif, et par surcroît s'orienter elle-même vers le réel. Il est déconcertant qu'en France, où le patriotisme ne fait pas défaut, les dépenses faites par les particuliers pour l'éducation soient destinées à entretenir des écoles d'un esprit hostile au régime.

Mais l'administration centrale a également un rôle capital, un rôle d'information, de recherche, puis de direction : chercher les tendances et les besoins qui se manifestent dans le pays, les utiliser, les traduire au Parlement, les satisfaire. Elle doit préparer un avenir meilleur, donc différent. Délibérément, elle doit devancer, entraîner l'action législative qui sacrifie volontiers les besoins de l'avenir aux besoins du présent, plus visibles et en apparence plus pressants. Pour cela, il lui faut être en rapport constant avec toutes les personnalités du pays qui s'intéressent à l'éducation nationale, au développement de la « culture ». Elle groupera autour d'elle l'élite intellectuelle et morale de la Nation, et non seulement les fonctionnaires qui lui appartiennent déjà et qui ont conquis tous leurs grades à l'Université, mais toutes personnalités susceptibles d'éclairer les voies où s'améliorera l'éducation des Français. Pour codifier ce que l'habitude avait mis dans les mœurs, le ministre de la Justice convoqua à la commission de réforme du Code civil, en dehors des légistes et des parlementaires, Brieux, Hervieu, Prévost, sans se demander s'ils possédaient la licence en droit. Il fit bien. Pour améliorer les mœurs présentes, pour créer de nouvelles habitudes de conduite et de travail, aucune pensée ne sera trop aiguisée, aucun avis superflu. Le ministre de l'Éducation réunira, par spécialités, des humanistes, des sociologues, des savants, des industriels, des agronomes, des commerçants qui lui fourniront, en même temps qu'un canal pour influencer l'opinion, atteindre le grand public, un contrôle pour appuyer, du dehors, les enseignements des inspections générales, et un point de contact avec les réalités positives. Ces groupements apporteront au ministre une vue du dehors.

Le Comité consultatif, constitué par les Inspecteurs généraux assisterait toujours le ministre quand il aurait à prendre une décision. Aujourd'hui, les Inspecteurs généraux jugent surtout le personnel dont l'avancement les préoccupe. Ce sont les institutions elle-mêmes, tout entières, avec les besoins du pays, la vie matérielle, intellectuelle et morale, l'action matérielle, intellectuelle et morale de l'école, qu'il faut continuellement inspecter, juger. C'est l'avancement du pays, qui doit préoccuper l'inspection générale. Rappelons-nous Duruy écrivant à son ministre,

après avoir inspecté le lycée de Coutances où il avait interrogé en grec, dans la classe de 4e, un élève, fils de cultivateur, et qui se destinait lui-même à être fermier : « Je pense, Monsieur le Ministre, que nous volons le temps et l'argent de ces gens-là. » Il faut que les Duruy, que des hommes ayant comme il disait lui-même, beaucoup de bon sens pour comprendre, beaucoup de volonté pour agir, puissent se manifester dans notre administration centrale.

Le conseil supérieur de l'Instruction publique subsisterait, avec son rôle actuel renforcé. Il donnerait au ministre son avis sur toutes choses intéressant l'éducation. Il lui apporterait, sur toutes questions éducatives et administratives, les vœux, les tendances de l'Université de France représentée en tous ses ordres. Le conseil supérieur, le comité consultatif, se réuniraient toujours au complet, et chacun de leurs membres aurait des attributions d'égale importance. Ils pourraient l'un et l'autre déléguer leur pouvoir d'enquête, d'étude, à une section permanente, mais les décisions prises le seraient par les assemblées entières, afin que tous les organes de l'Éducation nationale restent étroitement liés.

S'il en avait été ainsi, certains essais tentés l'eussent été plus fructueusement. Un exemple. Les écoles primaires supérieures des grandes villes possédaient généralement une section commerciale florissante. Elles furent alors transformées en écoles de commerce dépendant du ministre du Commerce et le programme en devint plus strictement utilitaire : l'enseignement de la morale, du civisme, de l'hygiène, entre autres, furent supprimés. Mercure reprit tous ses droits. Des municipalités attentives ayant constaté que la culture générale donnée dans les écoles primaires supérieures n'était pas inutile à l'efficience de l'enseignement professionnel, demandèrent à réintroduire l'enseignement primaire supérieur et à annexer une école primaire supérieure à l'école de commerce. La chose fut tentée. Mais tellement de bâtons se trouvèrent dans les roues, du fait des exigences différentes des deux ministères en jeu, que l'essai trop laborieux, ne fut pas généralisé.

Notre Ministère de l'Éducation nationale doit comprendre, englober tous les enseignements donnés sur le territoire de la

nation, qu'ils soient techniques, classiques, généraux ou locaux. Rien de ce qui prépare la France de demain, aussi bien la France civique que la France économique, littéraire ou savante, ne doit lui être étranger. C'est à lui que la préparation de l'avenir incombe. Charge écrasante : les différents ministères intéressés auront dans ses comités de l'Éducation, dans ses conseils d'Universistés, leurs représentants attitrés. Noble charge : pour l'accomplir, il faudra que notre ministre de l'Éducation nationale ait au parlement une autorité morale particulière. N'importe quel homme politique ne pourrait devenir ministre de l'Éducation nationale, pas plus que n'importe quel breveté ne pourrait devenir un éducateur. Nous l'avons déjà dit : le service de l'éducation n'est pas un service quelconque ; il diffère de celui des Travaux publics ou de l'Agriculture, autrement que par son but. Le succès, la réussite, n'importent plus seuls ici, mais aussi la moralité. Il faut maintenir intact le crédit de fonction, veiller à l'accroître. Et cela prend à nos yeux une importance capitale.

Il faut que notre administration forme un bloc si complet, si représentatif, et vivant si librement que le Ministre ne puisse administrer sans lui, contre lui. Plus, ce bloc vivant désignerait, imposerait presque le choix du Ministre au Parlement. Et notre ministre serait celui qui peut s'atteler à une œuvre de longue haleine, de patiente et prudente exécution qui ne risquerait pas d'être fragmentée, abandonnée ou brisée à cause de l'instabilité ministérielle : Guizot, Duruy, Ferry, sont des exemples à suivre. La variété des intérêts, le nombre des fonctionnaires qu'il représente semble alourdir son action. Raison de l'intensifier, non de jeter du lest en confiant des écoles spéciales, des enseignements spéciaux aux ministères voisins.

Ainsi, de par la vie des choses et des organes créés, sans changement profond des lois, ce que Condorcet appelait le pouvoir institutif s'introduirait, aussi indépendant que le pouvoir judiciaire, dans l'État, pour le grand bien de celui-ci, et les « maîtres », avec la tranquillité sereine de « magistrats » — l'étymologie ne serait plus le seul rapport entre les deux mots — pourraient préparer à la France un avenir digne de son passé.

Charles Bruneau,
Instituteur public.

Tableau récapitulatif.

1er degré. 6 à 13 ans.	2e degré. 13 à 16 ans.	3e degré. 16 à 20 ans.			4e degré.
École élémentaire[1]	École de perfectionnement, 3 h. par jour.	culture, vie libre. industrie — commerce —		Stage militaire.	culture. industrie. commerce.
Université primaire[2]	écoles techniques, industrielle et commerciale	industrie, vie libre. commerce —			industrie. commerce.
		Université secondaire[3]	travaux publics. ponts et chaussées. chemins de fer. arts et métiers. école supérieure de commerce. navigation.	École militaire.	industrie. commerce. services administratifs. Faculté[4].
	ferme-école	culture, vie libre.			culture.
		Université secondaire[3]	agriculture. viticulture. horticulture. sériculture. eaux et forêts.	École militaire.	culture. services administratifs. Faculté[4].
	collège	culture, vie libre. industrie — commerce —			culture. industrie. commerce.
		Université secondaire[3]	section normale.		enseignement. services administratifs. Faculté[4].
			section classique.	École militaire.	services administratifs. Faculté[4] droit, lettres.
			sect. scientifique.		services administratifs. laboratoires. Faculté[4]: médecine, sciences pures, guerre.

1. Une école élémentaire dans chaque localité, ainsi qu'une école de perfectionnement.
2. Une université primaire par arrondissement.
3. Une université secondaire par région.
4. Une Faculté, au centre de nos plus importantes Facultés présentes.

Méthodes et Procédés d'enseignement.

Un procédé pour étudier l'unité italienne.

Tous les professeurs savent qu'il est des questions que les enfants apprennent difficilement. Les plans les plus ingénieux et les explications les plus claires n'arrivent pas à vaincre l'obstacle mystérieux, qu'on ne découvre parfois qu'après de longues années d'enseignement. La politique intérieure de la Restauration, les races en Autriche-Hongrie, l'unité allemande, l'unité italienne sont de ces questions-là. Deux ou trois élèves par classe les apprennent bien ; les autres les savent mollement. Le rappel d'une date, le rapport entre deux événements les troublent : en les pressant un peu, on voit qu'elles n'ont pas compris.

J'emploie depuis une dizaine d'années un procédé spécial pour étudier l'unité italienne, — et je n'aurais pas songé à le communiquer à mes collègues, si des amis bienveillants ne m'assuraient qu'il peut les intéresser.

Cette question présente deux difficultés :

1° Les élèves ne se rendent pas compte du morcellement de l'Italie au début du XIXe siècle.

2° Elles comprennent mal les différentes étapes de l'unification.

Les enfants se rendent mal compte du morcellement de l'Italie ? Vous me direz qu'il est aisé de leur énumérer les différentes provinces, et de les leur montrer sur la carte. En effet ; mais le résultat est médiocre. Enfants d'un très vieux pays, unifié depuis trois siècles, dont la langue est ferme et achevée, le gou-

vernement centralisé, elles ne se représentent pas la différence qu'il y avait en 1815 entre un Milanais, un Florentin, un Romain, un Sicilien. Chez nous, pour un habitant de Lille, de Dijon ou de Marseille, il y a des siècles que Paris est la capitale, que les œuvres des grands écrivains sont un commun patrimoine, les gloires et les deuils de la France les événements nationaux. Le morcellement de l'Italie, si proche de nous par le temps, — en fait, si archaïque, — est un phénomène dont elles prennent malaisément conscience.

Dès lors, l'importance de l'unification leur échappe. Elles s'embrouillent dans les dates, confondent l'acquisition de la Lombardie avec celle de Venise, séparent mal les États du pape et Rome; et si elles récitent sans faute leur leçon, quelques questions minutieuses ont vite fait de vous convaincre du superficiel de leur savoir.

Je ne suis arrivée à vaincre ces deux difficultés que par le procédé suivant : nous commençons par faire, sur une feuille de papier, une grande carte de l'Italie. Nous y marquons toutes les provinces avec leurs capitales. Nous colorons en rouge le royaume de Piémont avec ses différentes parties : Savoie, Piémont, Nice, Gênes, la Sardaigne. Le reste est en blanc.

Puis les élèves refont, en bristol assez fort, une seconde carte, identique à la première quant aux dimensions, et dont elles colorent diversement chaque province, la Lombardie en vert, avec le nom de sa capitale, et la date de l'annexion à la couronne — Venise en bleu, etc.... — On nous excusera de simplifier un peu. Ainsi une seule couleur recouvre Parme, Modène et la Toscane — par contre, nous isolons Rome du reste des États pontificaux. — Puis les enfants découpent très soigneusement leurs provinces (les petites filles aiment beaucoup cet exercice) et les gardent dans une enveloppe pour le jour de la leçon.

Ce jour-là, la première carte sous les yeux, nous expliquons l'état politique de l'Italie : le royaume coloré de Piémont leur apparaît comme le noyau central autour duquel se groupera le reste. Et nous regardons tout ce reste, demeuré blanc : nous savons que, de Milan, de Venise, de Bologne, de Naples, de Palerme montent vers Turin les vœux de tout un peuple : une page de Silvio Pellico, quelques biographies de patriotes pré-

cisent dans l'esprit des élèves les rancunes des Italiens et leurs revendications.

Quand nous avons expliqué le rôle de la cour et de Napoléon III, nous arrivons aux annexions. Chaque fois que nous en enregistrons une, la province découpée en carton sort de son enveloppe, et vient prendre sa place sur la grande carte. A mesure qu'elles groupent la Lombardie, les archiduchés, Naples et la Sicile, la satisfaction des enfants est amusante à constater : d'elles-mêmes, elles disent : il manque les États du pape, il manque la Vénétie, il manque Rome. Et quand c'est fini, nous leur faisons remarquer les deux parties non recouvertes : Trente et Trieste, et elles comprennent l'Italia Irredenta.

Avec cette méthode, les quatre cinquièmes de la classe savent en sortant l'essentiel de la question, et elles le savent pour longtemps. Je n'ai pas pu l'appliquer à l'unité allemande, et j'ai longtemps vu que cela tenait à des complications géographiques. Aujourd'hui, en comparant par la pensée la belle péninsule si une de cœur, avec la masse inorganique qu'on appelait au moyen âge « les Allemagnes » je me demande si cela ne tient pas à des raisons plus profondes. Il y a une Italie unifiée. En dépit de Bismarck, et des ambitions germaniques nous aurons peut-être la satisfaction de voir l'Allemagne s'en aller en morceaux.

H. Maisani.

La Vie intellectuelle
dans les camps d'officiers prisonniers.

M. Nicolas, instituteur de la Loire, prisonnier des Allemands pendant plus de deux ans, décrit les cours et conférences qui ont été organisés dans les deux camps de Mayence et de Strasbourg (Prusse Orientale). Nous extrayons de son récit ce qui concerne le cercle d'études pédagogiques fondé dans ce dernier camp.

Formé exclusivement par des membres de l'enseignement il avait, comme les autres cercles d'ailleurs, au moins une réunion par semaine. La séance comprenait ordinairement deux parties :

1° L'exposé fait, à tour de rôle, par un camarade sur une question d'éducation ou d'enseignement.

2° La discussion de ce rapport et parfois l'établissement de conclusions.

Parmi les questions intéressant l'école primaire et rapportées par des instituteurs, j'énumère les principales :

L'éducation physique à l'école primaire.

L'enseignement de l'histoire, l'histoire locale.

Le Conseil départemental.

Les monographies locales.

Constitution et utilisation d'un imagier.

Rapports entre la famille et l'école.

Les Amicales.

L'Enseignement du dessin.

Il a semblé aux instituteurs primaires qu'il y avait pour eux, dans un milieu d'officiers appartenant à toutes les classes de la nation, une occasion unique de montrer ce qui se fait à l'école, d'indiquer quelles sont leurs méthodes, leurs préoccupations,

d'intéresser les parents à l'éducation et à l'instruction de leurs enfants. Considérant qu'il faut la faire aimer, certaines questions firent l'objet de conférences publiques. C'est ainsi que, devant un auditoire de 250 officiers (l'exiguïté de la salle ne permettant pas une assistance plus nombreuse) les sujets suivants furent traités :

Relations entre la famille et l'école,

L'éducation morale,

La méthode d'observations et les leçons de choses.

Organisées sous la forme de « Conférences-débats » ces causeries donnèrent lieu à des échanges d'idées, à des questions qui permettent aux instituteurs de croire modestement que leurs efforts n'ont pas été inutiles.

L'impression générale que j'ai emportée de ces réunions amicales est que les questions d'enseignement intéressent au plus haut point tous les Français. Mes camarades, officiers de toutes armes et de toutes conditions, sont complètement d'accord sur la nécessité de l'obligation scolaire, puis d'un enseignement complémentaire très développé, mais spécialisé. L'étude des langues (anglais et allemand) a même été retenue par eux au même titre qu'un enseignement pratique adapté à la profession. Je suis convaincu d'être leur interprète en disant qu'on attend beaucoup de l'école et qu'on compte sur elle pour lancer les générations de la France de demain dans tous les domaines de l'activité humaine.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Initiatives du Personnel.

Tanagra a l'École Primaire Supérieure.

Mme la Directrice de l'École primaire de Decazeville n'a pas jugé impossible d'arracher ses anciennes élèves aux tentations du cinéma démoralisateur. Avec le concours de leur association, elle organise des spectacles et des auditions propres à meubler leur esprit et à former leur goût sans cesser de plaire à leur sensibilité. C'est ainsi qu'elle a fait représenter devant elles une œuvre qu'elle appelle le « Rêve du sculpteur ».

Je l'avais imaginé, dit-elle, d'après une légende qui veut qu'un jeune artiste grec, lassé de plaisirs et désabusé de lui-même, s'en soit revenu d'Athènes en sa ville de Tanagra, décidé à la plus morne des résignations, et qu'il ait senti refleurir son génie en pétrissant dans la glaise natale des statuettes qui représentent des jeunes filles de « chez lui » dans les occupations et les attitudes les plus familières de la vie.

Depuis longtemps, ce sujet m'avait tenté. « Nous autres, femmes, pensais-je, nous devrions avoir pour les créateurs d'un art si féminin un culte reconnaissant. Ces exquises figurines qui restituent nos sœurs du passé, peuvent, selon le mot de Ruskin « nous apprendre beaucoup de choses ayant vécu longtemps avec les morts. » Elles étaient les images de la Vie, qu'un peuple amoureux d'elles plaçait dans les tombeaux mêmes comme pour en chasser les images de la mort. Elles en sont sorties, après des siècles, pour nous révéler toute la grâce du passé, afin qu'elle s'unisse dans le présent aux vertus plus hautes de l'intelligence et du caractère, et que la femme moderne, étreinte par les nécessités d'une dure époque, ne cesse pourtant pas d'être le sourire du monde. Qu'elles se montrent, ces fines statuettes, qui sont des femmes et des filles des campagnes, à celles d'aujourd'hui, trop courbées, hélas! sur leurs rudes travaux, trop tôt résignées à la perte du charme qui embellit et qui console!

Les Tanagréennes expriment justement la beauté qui est dans les choses et dans les actes les plus ordinaires de la vie quotidienne. »

Naturellement, je m'étais expliquée d'abord, montrant toutes les statuettes de Tanagra que j'avais pu grouper, détaillant leur charme, préparant les esprits et les yeux à un spectacle véritablement un peu nouveau : l'évocation de statues vivantes s'efforçant de copier aussi fidèlement que possible, les créations du sculpteur antique.

. . . .

Un prélude mélancolique; puis le rideau se lève sur un atelier de sculpteur, meublé sommairement de quelques escabeaux et d'un lit de repos.

L'artiste, en tunique de pourpre brodée d'une grecque d'or, debout devant sa sellette, essaie vainement de modeler de l'argile; son visage exprime de la tristesse et de la lassitude. Au bout d'un moment, il jette avec colère l'argile qu'il pétrissait, et s'assied, accablé, sur le lit, la tête dans les deux mains. Son front s'appesantit, sa tête se penche de plus en plus; il va s'endormir de fatigue : il s'étend sur le lit, ses yeux se ferment peu à peu, il s'endort.

Une pause musicale, une lumière de crépuscule... alors apparaissent des formes drapées de blanc qui défilent derrière le sculpteur dont l'expression triste et tourmentée persiste. Il tend les bras pour saisir les visions; mais elles passent, aucune ne s'approche de lui. Quand toutes sont parties, il se cache la figure entre ses bras et paraît pleurer.

Un chant calme et doux.... La Méditation entre lentement et vient s'asseoir auprès de lui; retranchée du monde dans les plis jaloux de ses voiles, elle ne fait pas un mouvement, elle ne le regarde pas; mais son influence est telle que le sculpteur, peu à peu, tourne la tête, son visage exprimant, de plus en plus, le calme et l'apaisement; alors la femme voilée se lève, le regarde longuement et s'en va.

Une mélodie gracieuse semble attirer les deux amies qui entrent enlacées; elles s'approchent, se penchent en souriant sur le dormeur qui sourit aussi pendant qu'elles s'éloignent après un dernier sourire.

Portant l'urne mouillée sur l'épaule fière qui ne fléchit pas, la Canéphore va passer sans rien voir... le sculpteur se soulève en lui tendant les bras; elle consent à s'arrêter un moment auprès de lui, puis continue son chemin... et son voile léger qui flotte dissimule et ennoblit son effort.

La Promeneuse aussi, s'en allait, son éventail à la main, indifférente même au premier geste d'appel; puis, comme le jeune homme s'attriste, elle s'arrête, se retourne et, de loin, lui lance un regard malicieux et provocateur.

Après celle qui se coiffe en levant deux bras purs comme les anses d'un beau vase et dont le sculpteur s'émerveille, voici la jeune fille qui rattache son manteau sur l'épaule; en le voyant, elle s'est immo-

bilisée dans son geste... lui, penche la tête comme pour détailler la silhouette gracile et, du doigt, dans l'espace, il la dessine... elle s'en amuse, paraît flattée et s'éloigne comme à regret.

La phrase musicale se fait plus pleine et plus solennelle pour rythmer les pas lents et nobles de la Pleureuse. Elle va, vêtue de lourdes draperies de deuil, son visage fin ciselé dans l'ombre pensive du voile, le col penché dans une attitude de vénération tendre sur l'urne funéraire qu'elle retient et enlace entre ses bras respectueux et caressants.

Le sculpteur conserve sur son visage l'expression de gravité qu'avait fait naître la mélodie, tout à l'heure; mais on voit qu'il oublie maintenant le deuil qui enveloppe la passante pour ne songer qu'à la grâce eurythmique de son geste et de ses pas.

La dernière venue, en ses tuniques de fête, porte sans doute à la Déesse, Reine de toute beauté, la couronne tressée par ses mains adorantes; elle-même est si harmonieuse en sa marche légère que le sculpteur, redressé sur son lit pour la retenir, croit, en s'éveillant soudain, la voir encore là, près de lui, dans l'atelier maintenant désert. Il passe la main sur son front; ce n'était qu'un rêve!... un rêve qu'il faut prolonger, fixer à jamais!... il court à la sellette, pétrit fébrilement la glaise devenue docile entre ses doigts créateurs... et voici, vivante pour l'éternité, celle qui, rien qu'en passant, insoucieuse, a réveillé le génie.

Elle reviendra bientôt : dans les mémoires, la musique fait surgir les paroles bien connues de l'Opéra de Saint-Saëns :

Voici le Printemps... nous portons des fleurs...

Les Tanagréennes portent aussi des palmes avec des corbeilles; mais c'est un « front » d'artiste qu'elles viennent couronner en « vainqueur » pour une apothéose, qui fit jaillir de l'auditoire de vifs applaudissements.

. . . .

Ainsi, — pour m'en tenir à cette partie précise de notre séance — des jeunes filles d'un milieu ordinaire ont pu s'adapter suffisamment à un sujet purement esthétique où les attitudes et les expressions étaient tout, et ont fait naître une impression vraiment jolie; ainsi, un spectacle de bon goût, obtenu avec des moyens très simples, a pu cultiver l'attention d'un auditoire populaire dans son ensemble, et le charmer. Ainsi encore, un art très ancien, mais toujours jeune, très féminin, inspiré de la vie quotidienne et la glorifiant, a pu plaire assez à cet auditoire pour qu'il apprenne de moi avec surprise et avec satisfaction que ces reproductions exquises n'ont pas de valeur marchande et qu'elles sont, autant que les affreux « sujets » dorés ou bronzés qui représentent le premier essai de luxe dans nos maisons ouvrières, à la portée des bourses les plus modestes.

Ce sont trois petites constatations, mais elles ont leur valeur, parce qu'elles sont pleines d'espérance.

Ce qui a réussi chez nous peut réussir partout, là où des gens de bonne volonté voudraient procurer aux jeunes filles et à leur famille ces distractions qui manquent tellement dans la vie des petites villes et des campagnes françaises.

J'attendrais beaucoup de ces séances populaires pour l'affinement des âmes et de la vie par la formation du goût.

Mais je croirais déjà avoir atteint un but enviable si seulement j'enfonçais dans quelques esprits la conviction que la vie partout, a sa beauté pour qui sait la voir; elle éteindrait bien des convoitises, bien des espoirs fous et des illusions dangereuses; elle serait créatrice de beaucoup de sagesse et de bonheur.

Aussi faut-il la répandre, l'illustrer de cent façons.

Ch. Houdayer.

Fonctionnement de la section scolaire de l'école de rééducation des mutilés de Rennes.

A la fin de 1916, des cours furent ouverts à l'Hôpital complémentaire 115, siège du centre d'appareillage et de rééducation de la 10e région, pour occuper les blessés et mutilés en traitement. Il s'agissait alors beaucoup plus d'éviter le désœuvrement des hospitalisés, source de tant de mauvaises habitudes, que d'entreprendre, d'une façon méthodique, la rééducation professionnelle des victimes de la guerre. On organisa un cours de français et de calcul, une classe élémentaire pour illettrés ou pour lettrés et bientôt, un cours d'écriture de la main gauche pour amputés du bras droit. L'effectif total était d'une vingtaine d'élèves.

L'augmentation rapide du nombre des élèves nécessita l'augmentation du personnel. M. Bizette, inspecteur primaire à Lannion, mobilisé à Rennes, fut chargé de l'organisation de l'école. Sous sa direction et sous la bienveillante et vive impulsion de M. le Dr Trêves, médecin-chef, et de M. le Dr Lefeuvre, professeur à l'École de médecine de Rennes, la section scolaire s'édifia et se développa. En septembre 1917, M. Bizette, mis en sursis, fut remplacé, comme directeur des cours, par M. Ozouf, professeur à l'École normale de Rennes, mobilisé service auxiliaire.

Le nombre des élèves inscrits à la section scolaire s'accrut en peu de temps. Il s'élevait à 80 dès le début de 1917. Depuis lors il n'a cessé d'osciller entre 80 et 100, dépassant même la centaine en octobre 1917. Actuellement 100 élèves environ ont suivi nos cours.

A l'origine, l'effectif était constitué uniquement par des hospitalisés, et, par suite des permissions, des congés, des séances d'appareillage, la fréquentation était très irrégulière.

Dès le début de 1917, quelques réformés se firent inscrire à l'école et leur nombre alla croissant; actuellement il dépasse celui des hospitalisés. Aussi la fréquentation s'est-elle peu à peu améliorée : les réformés ayant tout intérêt à travailler avec le plus de régularité et d'ardeur possible, et les blessés en traitement suivant l'exemple de leurs camarades. Présentement les absences sont devenues fort rares.

Au 1er octobre 1918, le nombre des inscrits était de 95, se décomposant ainsi :

Réformés, 61.

Blessés séjournant à l'H. C. 115 pour appareillage, 27.

Blessés en traitement dans les autres hôpitaux, 7

La plupart de nos élèves sont des mutilés de jambes ou de bras (actuellement nous en avons deux, amputés des deux mains et un troisième amputé des deux jambes). Nous comptons en outre quelques trépanés : la mémoire leur revient peu à peu mais tout effort intellectuel continu leur reste interdit.

Sur les bancs de nos classes sont confondus fraternellement, officiers, sous-officiers et soldats. Trois sous-lieutenants suivent actuellement les cours de l'école ; inaptes par suite de blessures graves, ils désirent acquérir un peu de cette culture générale dont ils nous disent avoir tant senti le besoin. Leur présence est un exemple encourageant pour tous, maîtres et élèves.

L'augmentation de notre effectif nécessita de bonne heure l'organisation de diverses classes, correspondant au niveau des élèves.

Cette organisation fut difficile, tant à cause des inégalités des connaissances et des aptitudes que de l'irrégularité de la fréquentation à l'origine et de la nécessité d'avoir un nombre de maîtres suffisant.

Dès le début de 1917 toutefois, quatre « divisions » fonctionnaient : une section pour la préparation du Brevet élémentaire, une section industrielle, une section commerciale et une classe d'initiation. Cette dernière, appelée croyait-on, à prendre une grande extension, est malheureusement trop peu suivie : la plupart des illettrés en effet, pour qui elle avait été créée, sont des défiants, des apathiques ou des instables que la régularité de l'effort scolaire décourage promptement.

Dans la suite furent créés en cours de comptabilité commerciale, un cours de sténographie et de dactylographie, un cours d'anglais. A la fin de 1917 une section spéciale de préparation aux examens des chemins de fer de l'État a été organisée, avec les cours techniques indispensables.

Dans l'ensemble, cette spécialisation des Cours s'est depuis quelques mois, à peu près fixée. L'École possède aujourd'hui une section d'Enseignement Primaire Supérieur dont l'objet principal est la préparation des Brevets de Capacité de l'Enseignement Primaire ; une section de préparation aux examens de Commis d'Administration

des Chemins de Fer de l'État; deux classes qui correspondent à peu près au Cours Supérieur et au Cours Moyen des Écoles Primaires, et où se recrutent les candidats aux examens de 3e catégorie réservés aux Mutilés et les élèves des deux sections d'Enseignement Primaire Supérieur et des Chemins de Fer; une classe élémentaire pour les Mutilés trop nombreux encore hélas! ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter. Les Cours d'Anglais et de Sténo-Dactylographie continuent à fonctionner avec régularité; quant à celui de Dessin industriel il ne donne plus, faute d'éléments suffisants (2 ou 3 élèves en moyenne) les espoirs qu'on avait fondés sur lui.

Grâce à la bienveillance de M. le Directeur du Service de Santé, nos élèves sont maintenant en possession des instruments de travail qui leur sont indispensables; savoir, outre les « fournitures scolaires » proprement dites, les livres classiques des divers cours, de nombreuses cartes murales, trois machines à écrire « Underwood ». La Section des Chemins de Fer possède un appareil Morse dû à l'obligeance de M. le Receveur Principal des Postes et un « cadran » prêté par M. le Chef de Gare des Chemins de Fer de l'État.

En outre la Croix-Rouge Américaine a fait don à l'École d'une quatrième machine à écrire et d'une centaine de volumes, qui, s'ajoutant à ceux provenant de dons particuliers, constituent aujourd'hui une bibliothèque de 150 volumes environ, de nos meilleurs auteurs, où nos élèves trouvent des lectures saines et récréatives. Le nombre des prêts va d'ailleurs croissant et c'est pour tous une réelle satisfaction de voir ainsi la lecture, et la lecture de bons livres (les publications dites populaires; récits policiers ou romans de bas étage, ont presque entièrement disparu de nos salles de classes) devenir une des distractions favorites des mutilés.

Grâce à la bonne volonté et au zèle de tous, la Section Scolaire de l'École de Rééducation de Rennes, malgré les moyens de fortune, trop souvent employés, a pu obtenir depuis deux ans d'excellents résultats.

L'Enseignement y est donné dans un but avant tout pratique. Donner aux victimes de la guerre, avec le goût du travail et de l'effort, une instruction générale et professionnelle suffisante pour leur permettre de gagner honorablement leur vie en reprenant leur ancien métier toutes les fois que cela est possible ou en choisissant un autre métier compatible avec leur blessure, tel est le but que nous nous proposons.

Depuis sa fondation l'École a obtenu aux divers examens et concours les résultats suivants :

Brevet Supérieur. — Juillet 1917 : 1 reçu sur 1 présenté; juillet 1918 : 2 reçus sur 2.

Brevet Élémentaire. — Juillet 1917 : 5 reçus sur 7 présentés; octobre 1917 : 4 reçus sur 6; juillet 1918 : 7 reçus sur 10 octobre 1918 : 6 reçus sur 7; soit un total 22 reçus sur 30 présentés (sur 25 candidats en réalité, plusieurs d'entre eux ayant été présentés à deux sessions).

Chemins de Fer (Examen de 2e catégorie). — Décembre 1917 : 4 reçus sur 4 présentés ; mars 1918 : 3 reçus sur 3 ; juin 1918 : 5 reçus sur 7 ; septembre 1918 : 5 reçus sur 8 ; soit un total de 17 reçus sur 22 présentés (sur 20 candidats en réalité).

Nous avons en outre des élèves qui ont passé avec succès le Surnumérariat des Postes et Télégraphes, divers examens de 3e catégorie : Chemins de Fer, Douanes, Marine (5 sur 5 à la dernière session).

Parmi nos candidats reçus aux Brevets de Capacités cinq seulement sont entrés dans l'enseignement sur les 22 reçus. Il est regrettable que ce chiffre ne soit pas élevé. La guerre a fait, hélas ! des vides énormes dans les rangs des instituteurs et les mutilés ayant la vocation pédagogique feraient d'excellents éducateurs car ils seront toujours aux yeux de leurs élèves des « exemples vivants du sacrifice fait à la patrie ».

Personnellement nous nous efforçons de les engager dans cette voie mais la plupart préfèrent d'autres situations plus lucratives.

La perspective d'un relèvement notable des traitements changera peut-être cet état de choses. Déjà deux de nos élèves reçus à la dernière session du Brevet nous ont fait part de leur désir d'entrer dans l'enseignement (si toutefois, pour l'un d'eux, amputé des deux mains, sa mutilation est compatible avec la profession d'instituteur).

La Section des chemins de fer qui permet d'accéder à une situation dès le début très avantageuse, est très suivie. La majorité de nos candidats reçus au Brevet s'y porte (ce diplôme leur permet de devenir chef de bureau).

L'école ne se contente pas de présenter des candidats aux divers emplois administratifs. Elle a procuré à un grand nombre des élèves qui avaient perfectionné chez elle leur instruction générale, des situations diverses, comptables, dessinateurs, employés de commerce et de banque, expéditionnaires, caissiers, surveillants d'usine, secrétaires de mairie, commis greffiers, commis de perception.

Enfin elle a obtenu un résultat d'une utilité peut-être moins directe et immédiate, mais aussi importante ; elle a contribué puissamment à donner ou à rendre à ses élèves le goût du travail. Les paresseux n'ont pas fréquenté nos cours ou se sont éliminés d'eux-mêmes après quelques heures de classe. Elle leur a donné l'habitude de l'attention et de l'effort ; elle leur a rendu confiance en eux-mêmes. Tel indigène algérien a appris à syllaber en une dizaine de jours. Un amputé des deux bras, âgé de vingt-deux ans, ajusteur-mécanicien avant la guerre, a, en trois mois, appris à écrire avec une main « Albert » ajoutée à son avant-bras droit, et préparé le Brevet élémentaire qu'il vient de subir avec succès, il désire devenir instituteur. Un autre amputé des deux mains, blessé le 23 juillet dernier à Autresches, inscrit à l'École le 6 septembre, a pu, en une huitaine, arriver à écrire d'une manière tout à fait courante avec un appareil rudimentaire adapté à son moignon droit. Arrivé à l'École en mai 1917, un mutilé ancien ouvrier bou-

langer, qui n'avait qu'une instruction fort élémentaire (même pas son certificat d'études), en quinze mois de travail acharné, a fait de tels progrès qu'il vient d'être reçu au Brevet Élémentaire. Un autre, cultivateur avant la guerre, aujourd'hui instituteur dans la Sarthe, n'avait qu'un bien léger bagage de connaissances à son arrivée, au printemps 1917.

Nous pourrions multiplier les exemples ; formés à la rude école de la guerre, nos élèves font preuve dans leurs études d'une volonté et d'une ardeur inlassables.

OZOUF.

L'enseignement à l'Étranger.

Le Maître de demain.

Essai sur la préparation des instituteurs
à l'étranger et ses tendances nouvelles (*Suite* [1]).

3° République Argentine. — Il est difficile d'apprécier les institutions scolaires de l'Argentine à cause de leur instabilité. De 1863 à 1913, les programmes de l'enseignement secondaire ont été totalement changés dix-huit fois (en cinquante ans). Chaque parti arrivant au pouvoir procède à des réformes radicales, en changeant les hommes et les institutions, et parfois ne transforme celles-ci que pour le profit de ceux-là. « Une grande partie de nos professeurs sont des maîtres d'occasion, nommés non pour leurs titres, mais pour des services politiques » (Rapport de l'Inspecteur général de l'enseignement, 1902). « La politique a peuplé nos établissements d'éléments incapables ». (Congrès de Cordoba, 16 février 1913).

La première école normale argentine est fondée au Parana et ses élèves prennent bientôt vers 1870 une place importante dans la politique du pays. Supérieurs aux politiciens d'alors, indépendants, quelque peu pédants mais intègres, ils font opposition au général Roca, qui dans sa seconde présidence (1898-1904) veut se débarrasser de ses dangereux adversaires. Les écoles normales d'instituteurs sont supprimées; on adjoint aux collèges secondaires une section pédagogique, qui meurt bientôt, dédaignée de tout le monde.

Les écoles normales sont rétablies, mais leurs programmes, leur système d'enseignement ne sont pas arrêtés. Je visitais les établissements de Buenos Ayres en 1914, au moment où les études venaient d'être profondément remaniées. En 1919, une loi nouvelle va les transformer encore. Comme au Chili, plus encore même qu'au Chili, il faut tenir compte ici des intentions plus que des résultats. Si l'instruction nationale en souffre, ces transformations sont toutefois d'un haut intérêt pour l'étranger. C'est un laboratoire de pédagogie aux expériences sans cesse renouvelées.

1. Voir la *Revue Pédagogique* d'avril 1919.

Du Chili, l'Argentine a pris deux idées : l'Institut du professorat secondaire (réplique à *l'Instituto pedagogico*) et l'Institut des professorats spéciaux, qui se développent comme les établissements similaires et plus anciens d'au delà des Andes. Mais l'Argentine a créé un Institut nouveau, très original et dont elle est justement fière : l'*École normale des langues vivantes*.

Créée en 1903-1904, l'École normale des langues vivantes s'est superposée à une école normale primaire de jeunes filles. Elle comprend : une école primaire élémentaire annexe où se font les premiers essais, les premières observations d'enseignement direct d'une langue; — l'école normale ordinaire, où se font les leçons d'essai; — des cours d'adultes du soir; — l'école de langues vivantes. Les élèves de cette école sont pour la plupart d'anciennes élèves de l'école annexe qui n'ont pour ainsi dire pas quitté la maison et qui ont passé toute leur scolarité, de la sixième à la vingtième année, dans cette atmosphère spéciale de méthode directe, de phonétique, d'enseignement par l'aspect, d'étude des choses de l'étranger, littérature, histoire, géographie des peuples dont on étudie la langue. En vérité, c'est un séminaire des langues vivantes, un séminaire qui retentit des joyeux rires et des éclats de voix des pétulantes Argentines.

Quant à l'école normale proprement dite dans la République, son trait dominant est d'être divisée en trois degrés selon le public auquel s'adressera le maître et la carrière future du normalien.

Pour les écoles rurales, il y a les « Écoles Normales de Précepteurs », où la durée des études est de deux années et sur lesquelles il y aura lieu de revenir dans la dernière partie de ce travail. Ces écoles normales abrégées ouvrent uniquement la carrière des écoles de campagne. — Pour les villes, il y a les « Écoles normales de Maîtres primaires » où la durée des études est de quatre ans. — Enfin, dans 7 écoles normales (dont 3 dans la capitale) on a créé un cours supérieur de trois années appelé « École normale de Professeurs » divisé en deux sections, une de lettres, une de sciences et où l'on prépare les professeurs d'école normale; beaucoup de leurs élèves font aussi leur carrière dans l'enseignement secondaire et arrivent — les circonstances aidant — aux plus hautes fonctions de l'administration.

Cette formule argentine est digne de retenir l'attention : elle marque l'effort d'un pays pour garder dans la carrière de l'enseignement des maîtres, qui jusqu'ici n'ont fait que la traverser hâtivement. Elle offre une situation acceptable après de très courtes études à ceux qui ne pourraient ou ne voudraient se résoudre à un long effort. Elle promet une carrière très étendue aux mieux doués. Malgré cela, et plus peut-être que dans aucun pays américain, la crise du recrutement sévit; et à tous les degrés, de l'école primaire à l'Université, une chaire ou un modeste poste de stagiaire n'apparaissent que comme des situations d'attente ou des occupations d'à côté, dans une vie étrangement ardente, ambitieuse et trépidante.

4° Brésil. — Comme ses sœurs latines, la nation brésilienne aime les expériences. Un document officiel nous le dit expressément, c'est l'exposé des motifs de la loi du 5 avril 1911 : « au moment où l'on met en pratique un plan d'enseignement, il faudrait déjà le réformer[1] ».

Au moment où je suis arrivé à Rio, on faisait précisément une expérience : l'administration des écoles normales devait se conformer aux purs principes d'un comtisme intégral : le directeur était élu par l'assemblée des professeurs ou « *Congregaçao* ». — Le Directeur élu ne m'a pas paru très enthousiaste de ce mode de nomination et m'a laissé entrevoir les très graves difficultés qu'il rencontrait, de ce fait, vis-à-vis de ses électeurs de la veille, dans l'exercice de ses fonctions. Mais à ce moment, venue de la province de Rio Grande, où s'est conservé très ardent le culte d'Auguste Comte et de l'évangile positiviste, une vague de positivisme passait sur la capitale fédérale...

L'école normale de Rio offre, d'autre part, quelques caractères très américains ; elle est mixte, mais de ses 870 élèves, 30 seulement sont des jeunes gens. La durée des études est théoriquement de quatre années ; mais vu la pénurie de personnel, l'administration scolaire fait sortir la plupart des élèves après la deuxième année ; quelques-uns enseignent alors pendant le jour et viennent suivre un cours normal abrégé le soir. En 1913, il y avait en 1re année 362 élèves, en 2e année 245, en 3e 171 et en 4e 93.

Dans l'active métropole du café, au centre de la région la plus laborieuse, la plus moderne, la plus « américaine » du Brésil, à Saint-Paul, les institutions sont différentes, plus régulières, mieux coordonnées. L'influence française y a toujours été très efficace, Mais les conditions particulières de la vie économique ont modifié profondément notre école normale traditionnelle.

Il y a maintenant, dans l'État de Saint-Paul, deux sortes d'écoles normales, l'une « primaire » l'autre « secondaire ». L'école normale « primaire » (une à Rio, dix dans les centres de l'intérieur) a une durée d'études de trois années et prépare aux postes ruraux, aux écoles à une seule classe. — L'école normale « secondaire » de Rio prépare, par un cours d'études de quatre années, des maîtres qui débuteront dans une école d'une ville de l'intérieur et deviendront ultérieurement directeurs d'école dans la capitale et professeurs d'école normale. C'est le système argentin simplifié, privé de la section spéciale des « professeurs ».

III — Aperçu de quelques systèmes nationaux (*Suite*).

Pays anglo-saxons.

Ni en Angleterre, ni aux États-Unis n'existe un système uniforme d'écoles normales. L'État dans ces deux pays anglo-saxons ne s'est

1. *Lei organica do ensino superior e do fondamental na republica.* Rio de Janeiro, Imprensa nacional, 1912.

préoccupé que fort tard de la préparation du personnel enseignant. Il a laissé encore à l'initiative privée la plus grande part dans cette œuvre. De là une génération spontanée d'institutions dispersées, nées à des époques diverses et qui continuent à coexister. Individualisme, respect des traditions, goût de l'expérience, décentralisation, on reconnaît là les traits distinctifs des institutions anglo-saxonnes. Il faut ajouter que dans ces pays où l'activité économique fut toujours intense, où l'homme est attiré plus que partout ailleurs par l'entreprise libre et les carrières pratiques, l'opinion publique comme les gouvernements se sont très longtemps désintéressés des problèmes de l'enseignement en général et de la formation d'un personnel primaire en particulier.

Mais une transformation rapide s'opère dans ces deux pays.

1° Angleterre. — La guerre a montré tout à coup la valeur de la préparation technique et l'importance de l'éducation intellectuelle. La loi Fisher est l'expression de ces préoccupations nouvelles. Elle annonce une refonte complète de certaines institutions et notamment de la préparation des instituteurs (Art 2, § b, 2e alinéa).

Le premier système anglais pour le recrutement des instituteurs fut celui des moniteurs; il était employé par deux associations scolaires concurrentes, la British and Foreign Association, quaker et non conformiste, qui appliquait la formule de Lancaster, et la National Association anglicane qui suivait la formule de Bell. Le Parlement s'intéresse à leur œuvre en 1835, vote 10 000 livres sterling, qui servent à subventionner cinq ans plus tard leurs écoles normales rivales, les premières d'Angleterre, fondées en 1840 à Battersea et Borough Road.

En 1846 apparaît venu de Hollande un nouveau système, celui du *pupil teacher* de « l'élève-maître ». Il subsiste jusqu'à l'heure présente. C'est à peu près le principe de la formation ancienne du pharmacien, appliqué à l'enseignement public. Un jeune homme sert d'aide à un chef d'institution, qui en retour l'initie à la carrière de l'enseignement et le dirige dans ses études. — En 1905, l'État anglais a créé à côté de l'ancien système de l'élève-maître celui des boursiers, afin de permettre au futur élève d'école normale de continuer ses études dans une école secondaire ou primaire supérieure. — Enfin, depuis 1890, à côté de l'école normale ancienne, de caractère confessionnel le plus souvent, des cours normaux se sont établis dans certaines Universités. A part le système Bell-Lancaster des « moniteurs », toutes les formes successives de préparation subsistent aujourd'hui. De là une réglementation fort compliquée, réunie pour la première fois dans un seul volume pour l'année scolaire 1918-1919 [1].

1. *Regulations for the training of teachers*, in force from 1st october 1918 London, *His Majesty's stationery office*, 1918.

Autant que possible, tous les instituteurs doivent passer, à un certain moment de leur préparation, par une école normale ou un cours normal. Mais il y arrivent par les voies les plus diverses.

Le moyen le plus favorable à une bonne préparation, celui qui a les sympathies de l'administration anglaise, c'est la voie par les études ininterrompues : école primaire, école secondaire, école normale. Pour favoriser ce « curriculum », le ministère subventionne les écoles secondaires qui préparent des candidats à l'école normale ; il donne même une subvention à l'élève ; c'est le système des Boursiers.

Mais un certain nombre de ces Boursiers, ayant terminé plus tôt leurs études secondaires, prennent un poste avant d'entrer à l'école normale. Ce sont les « étudiants-maîtres » (student-teachers) ; ils ne peuvent quitter l'école secondaire qu'à leur dix-septième année et ils doivent revenir une fois ou deux par semaine à l'école qu'ils ont quittée, pour continuer leurs études.

A regret, le Ministère maintient le système des « élèves-maîtres », qui quittent l'école à 16 ans et font un stage de deux ans dans les écoles élémentaires. Pour eux on constitue un Centre d'études, rattaché à une des meilleures écoles de la localité, et où ils doivent venir au moins dix heures par semaine.

Enfin, pour accueillir les bons éléments des écoles rurales, vivant loin de tous les centres de préparations et des écoles secondaires, le Ministère a rétabli, d'abord provisoirement, puis avec plus d'extension la vieille formule de l'élève-maître isolé, qui commence son apprentissage à la sortie de l'école primaire, sa quatorzième année accomplie. Il devient l'aide de son maître de la veille et fait un stage de quatre années.

Ainsi vers la dix-huitième année, boursiers, étudiants-maîtres, élèves-maîtres de centres, élèves-maîtres ruraux, frais émoulus des écoles ou venant d'accomplir un stage plus ou moins long, entrent à l'école normale après avoir subi un examen. Mais leurs études vont être très différentes, selon leur curriculum antérieur et selon l'établissement où ils entrent.

Pour le plus grand nombre, la durée des études normales est de deux ans ; le « training college » traditionnel comprend donc deux années d'études ; l'administration recommande de consacrer la deuxième année particulièrement à l'apprentissage professionnel, mais en laissant toutefois chaque institution maîtresse de ses horaires et de ses programmes. On comprend d'ailleurs que chaque catégorie de normalien demande un traitement différent. Le Boursier qui n'a jamais quitté les bancs des écoles a besoin d'apprentissage plus long que l'élève-maître rural, qui vient d'enseigner pendant quatre ans.

Mais à côté de ceux qui ont suivi la filière primaire et passent deux années à l'école normale, d'autres éléments peuvent se présenter, qui ont besoin d'un temps d'études moins long. Ce sont ceux par exemple

qui ont commencé leurs études supérieures et possèdent le premier titre des Universités, des instituteurs diplômés déjà en service, qui n'ont jamais reçu d'instruction professionnelle. Pour ceux-là, on ouvre, dans les écoles normales, les cours d'une année à programme spécial contenant surtout la théorie et la pratique de l'enseignement. Enfin, pour les normaliens de deux années qui se sont distingués, certaines écoles normales ont un cours de troisième année. Cette troisième année peut être passée à l'étranger, notamment dans le but de se préparer à l'enseignement des langues vivantes.

Études de deux ans, d'un an, de troisième année se passent habituellement dans les « training colleges », écoles normales traditionnelles. Ces cours peuvent être aussi rattachés à une Université. Mais la préparation à l'Université prend d'ordinaire plus de temps et la règle générale maintenant est un cours d'études de quatre années. Les trois premières sont consacrées à la culture générale et à l'acquisition d'un « degré », Baccalauréat, titre de Maître ès Arts (B.M.-M.A.); la quatrième année est une période de préparation professionnelle.

Pour les étudiants primaires d'universités, pour les élèves des écoles normales nouvelles fondées par les cités et les comtés, la règle générale est l'externat, l'étudiant recevant une subvention. Dans certains cas, on a édifié à côté de l'établissement scolaire une sorte de Maison des Boursiers (Hostel). Enfin les anciennes écoles normales, fondations privées, souvent de caractère confessionnel, sont d'ordinaire des internats. Voici, à titre d'indication la statistique des futurs instituteurs dans ces institutions diverses en 1910. (Total général 12 800.)

	INTERNES		BOURSIERS OU « HOSTELS »		EXTERNES		TOTAUX
	Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.	Hommes.	Femmes.	
Cours normaux d'Universités (18).	0	0	110	360	1 629	1 169	3 268
Écoles normales de cités ou de comtés (18) . . .	0	158	162	596	664	1 526	3 106
Écoles normales privées (47) . . .	1 586	3 656	0	137	84	263	5 786

Malgré l'apport nouveau fourni par les Universités, le nombre des maîtres préparés est encore très insuffisant. En cette même année 1910, le Board of Education donnait la statistique suivante : total des instituteurs et institutrices pour l'Angleterre et le pays de Galles, 171 589; diplômés et préparés par apprentissage professionnel, 53 331; diplômés mais sans préparation professionnelle, 44 060; ni diplômés, ni préparés, 74 198. — Les vides causés par la guerre, les besoins nouveaux de l'école agrandie et étendue par la loi Fisher vont imposer à l'Angleterre des méthodes nouvelles pour le recrutement et la préparation de son personnel.

2° ÉCOSSE. — L'Angleterre s'apprête à faire passer aux mains de l'État la préparation de l'instituteur. L'Écosse la précède dans cette voie. Dès 1905, ce soin a été enlevé à l'initiative privée. L'État a constitué des « Comités Provinciaux » qui se sont substitués aux organismes antérieurs. Ainsi pour le nord-est de l'Écosse, l' « Église d'Écosse », l' « Église libre », l'Université d'Aberdeen ont remis leurs pouvoirs — en ce qui concerne les instituts normaux qu'elles entretenaient — aux mains du Comité d'Aberdeen, seul chargé maintenant de créer et d'entretenir un centre de préparation professionnelle.

La préparation de l'instituteur se divise en deux parties (junior student, senior student). Le candidat doit avoir terminé ses études « intermédiaires » (12 à 15e année), qui sont placées entre l'enseignement primaire (6-12) et l'enseignement secondaire. Il suit alors un cours de trois ans dans une des écoles secondaires possédant une section pédagogique et fait un stage dans une école primaire (en général les six derniers mois entiers); il acquiert ainsi le certificat du premier degré. — Le deuxième degré des études se passe à l'Université; le cours doit durer au moins deux ans. Il consiste essentiellement en études pédagogiques et en apprentissage professionnel. Le maître primaire obtient à la fin de ce cours son « Diplôme général », qui sera suivi du « Certificat définitif », à l'expiration de deux années de stage satisfaisant dans une école élémentaire.

En résumé, et pour reprendre les termes mêmes des instructions officielles [1] la culture générale est l'essentiel dans la première partie de la préparation, l'apprentissage professionnel dans la seconde, mais elles ne sont jamais entièrement séparées.

3° ÉTATS-UNIS. — La grande République nord-américaine n'est pas satisfaite de son système de préparation des instituteurs. « Le niveau du personnel enseignant est manifestement inférieur, dans beaucoup de régions des États-Unis, à celui d'un certain nombre d'autres pays. On ignore trop combien le recrutement est insuffisant. La durée moyenne des services d'un maître est un peu moins de cinq ans : avec un corps enseignant d'environ 450 000 personnes, il n'y a pas plus d'un sur cinq maîtres employés qui ait reçu une préparation professionnelle. Dans un des États de l'Ouest, qui est loin d'être le dernier sous le rapport de l'instruction, la moitié seulement des maîtres a une éducation de « high school » (fusion de l'école primaire supérieure et de l'école secondaire) et il y a beaucoup d'endroits aux États-Unis où la moyenne de la culture des maîtres ne dépasse pas la 7e classe de l'école primaire » (Rapport officiel du Commissaire de l'Éducation; Washington, 29 avril 1913).

Ce personnel enseignant est principalement féminin : dans l'État de Vermont, les instituteurs ne constituent que 10 p. 100 du per-

---

1. *Regulations for the Preliminary education, training and Certification of Teachers*, 1908.

sonnel, les institutrices 90 p. 100. Mais l'administration n'emploie guère d'institutrices mariées, même dans les États nouveaux, plus modernes, plus avancés de l'Ouest. Ainsi pour le concours institué à San Francisco afin de déterminer chaque année quels maîtres seront admis à enseigner dans les écoles de la ville et du comté, on n'accepte les femmes mariées que si « leurs maris sont incapables de tout travail par suite de maladie ou d'infirmité ». Le mariage enlève aux écoles les institutrices au moment même où leur apprentissage est réellement terminé. L'instabilité est ici la règle et ajoute aux difficultés, déjà par ailleurs très grandes, de recrutement.

D'autre part le souci de la formation d'un personnel enseignant est tout récent dans les États de l'Union. Comme en Angleterre, l'initiative privée a suppléé pendant longtemps, et très imparfaitement l'action officielle. Mais l'époque actuelle nous offre le spectacle très attachant d'une émulation générale des États, des Universités, des cités, des institutions anciennes, d'une activité intense et d'efforts très variés pour constituer ce corps enseignant jusqu'ici insuffisant et incomplet. Et si la valeur moyenne du personnel est encore faible, déjà des expériences extrêmement intéressantes s'annoncent et les États-Unis pourraient bien passer en quelques années d'une infériorité choquante à une remarquable supériorité.

La préparation des instituteurs a souffert tout d'abord du manque général d'écoles, notamment au-dessus du degré primaire. En ouvrant la première Académie (école secondaire) en 1756, Franklin exprime le vœu que les plus pauvres de ses étudiants se consacrent ultérieurement à l'enseignement élémentaire; les Académies ne remplirent jamais bien ce programme et d'ailleurs périclitèrent. Les premières écoles normales sont fondées autour de 1830 : la première Normal School publique est ouverte à Lexington, Massachusetts, en 1839. Actuellement il y a 235 Normal Schools publiques et 46 privées (1914). Mais beaucoup ne se consacrent pas exclusivement à la formation des instituteurs; beaucoup sont les uniques établissements secondaires d'une région et sont employées comme tels; un certain nombre même ont été complètement détournées de leur destination primitive et n'ont plus de section pédagogique. Leurs 95 000 élèves ne doivent donc pas être comptés, sans autre examen préalable, comme des recrues assurées pour le corps enseignant.

Aussi les communautés intéressées au développement de l'instruction populaire ont-elles créé de nouveaux moyens de recrutement, moyens permanents et moyens de fortune : « training schools » de comtés « training schools » de cités, sections pédagogiques d'écoles secondaires, cours de vacances, cours par correspondance. En 1914, il y avait au total 1 620 institutions intéressées à la préparation des instituteurs, avec un total de 122 500 étudiants (sans compter les établissements d'enseignement supérieur, « collèges » et universités).

Le fait nouveau des dernières années, c'est l'intérêt que prennent

les États au problème de la préparation des maîtres. Les uns achètent les Normal schools privées ou subventionnées (la Pensylvanie par exemple), afin de les rendre à leur destination et de donner un niveau uniforme et élevé à la culture professionnelle. La Floride établit par loi spéciale une section pédagogique dans toute école secondaire. Le Tennessee oblige les directeurs et professeurs de toute école normale publique à collaborer aux cours de vacances pour instituteurs pendant au moins six semaines par an.

Vu la variété des institutions américaines, il ne saurait être question de donner une idée même approximative de la formation des instituteurs dans les écoles normales, cours normaux, cours pédagogiques secondaires, etc. Pour qui a parcouru les États de l'Union et a visité des classes dans l'Est, dans l'Ouest et dans le Sud, les inégalités sont flagrantes. New-York, avec ses 15 écoles normales, a un recrutement modèle ; ses écoles normales où l'on n'entre qu'après avoir achevé ses études de « high school », sont des établissements d'une haute valeur technique et professionnelle. A Brooklyn, les deux années de l'école normale sont entièrement consacrées à l'apprentissage de l'enseignement ; les six derniers mois de la seconde année, l'élève est stagiaire dans une école de la ville, et le plus souvent il débutera l'année suivante dans le poste même où il a fait son apprentissage. — Mais ailleurs la préparation est plus hâtive et dans maints états où n'existent pas encore de bonnes écoles secondaires, les cours normaux se réduisent à un rapide apprentissage d'une année se superposant à une culture primaire des plus rudimentaires.

Toutefois ce tableau serait non seulement incomplet, mais inexact, s'il n'était tenu compte des grands efforts tentés par les Universités dans le domaine de la préparation des maîtres de tous les degrés. L'œuvre est si neuve, si moderne d'esprit qu'elle vaut d'être étudiée à part et de prendre la place principale dans notre chapitre suivant. Dès maintenant une remarque s'impose : l'avantage des institutions américaines, c'est que leur activité n'est jamais enfermée dans un cadre traditionnel et forcément restreint. Sans doute le développement matériel du pays a été si rapide qu'il a devancé le plus souvent le progrès moral et intellectuel. Mais dès que les Américains perçoivent, « réalisent » leur infériorité dans un domaine, ils s'attaquent au problème nouveau avec décision, énergie et persévérance. Et ce que l'on ne saurait trop mettre en lumière et louer, c'est que tout établissement scolaire est considéré et se considère, non pas comme une officine étroitement spécialisée et fermée, de caractère immuable, de vie paisible et régulière, — mais comme un centre intellectuel, au service de la communauté qui l'a créé et dont le devoir est d'étendre sans cesse sa puissance de rayonnement, son champ d'action, de collaborer à toutes les œuvres nationales quels que soient son titre, sa clientèle et sa fonction et sans considérer jamais qu'une tâche puisse être en dehors de ses attributions, au-dessous de ses forces ou indigne de ses traditions.

Avec le respect religieux de la science et la foi dans la technique, voilà pour l'école américaine le germe de tout progrès.

IV. — L'instituteur et l'Université.

Le deuxième Congrès international d'Enseignement primaire en 1910, dans sa séance du 6 août, votait la résolution suivante (cinquième proposition) :

L'instituteur doit faire des études générales plus complètes que celles auxquelles il est soumis maintenant. Les études doivent correspondre au programme des humanités modernes. — La formation professionnelle de tous les instituteurs se fera dans les écoles normales pendant deux années, et dans les universités où des cours spéciaux pourraient être organisés. — L'entrée en fonctions ne doit se faire qu'à l'âge de maturité, vingt et un ans.

Ce vœu, qui représente, aujourd'hui encore, assez fidèlement l'opinion moyenne du personnel primaire, contient une triple revendication, assez souvent exposée et que l'on peut résumer brièvement.

Socialement, l'instituteur sorti de l'école normale actuelle est un « isolé », et les « séminaires laïques » ont les défauts inhérents aux établissements fermés, de recrutement restreint, de programme limité. On lui reproche de ne pas comprendre le monde — il se plaint, lui, d'être méconnu et de porter non seulement vis-à-vis du monde, mais vis-à-vis de ses collègues des autres degrés d'enseignement, la « tare primaire ».

Administrativement, l'instituteur reste, sa vie durant, un « mineur ». Il ne parvient guère — ici très peu, là pas du tout — aux fonctions supérieures de l'enseignement primaire. S'il est bien doué et ambitieux, il lui faut tardivement et à grand'peine reprendre le cycle des études à son début, puisqu'il n'y a pas de raccord régulier entre les études normales et les études universitaires. Il reste donc en règle générale condamné aux emplois subalternes. En Allemagne, en Prusse spécialement, sur 420 inspecteurs de l'enseignement, 317 sont des secondaires sortis des Universités, 103 des normaliens. Dans les écoles normales prussiennes, sur 204 directeurs, 190 sont des secondaires et 14 des primaires ; sur 208 directeurs des études, 137 sont des secondaires et 71 des primaires (en 1913). L'enseignement primaire réclame son autonomie.

Intellectuellement, il est un « incomplet ». La nécessité de préparer toutes les matières enseignées à l'école élémentaire lui impose un programme encyclopédique. La brièveté de sa scolarité, surchargée par l'apprentissage professionnel, donne à ses études un caractère livresque. Il est l'homme des manuels. Sa pédagogie est plus faite de procédés que d'observations. Si l'enseignement secondaire donne « des idées générales sans précision », l'enseignement primaire « est précis, mais sans idées générales ». Fait plus grave : l'école élémen-

taire elle-même souffre de cette préparation hâtive, étroite, par le livre de vulgarisation. Les méthodes d'enseignement n'y sont pas assez concrètes, le livre s'interpose entre l'enfant et la vie, le manuel uniforme entre l'individu et son milieu. Donner à l'instituteur un accès limité, mais direct, aux sources de la science, ce serait assurer aux enfants du peuple le bénéfice précieux des méthodes scientifiques, inspiratrices de vie.

Ces revendications se font entendre surtout dans les pays d'Europe continentale, notamment en Italie, en France, en Allemagne. Dans les États dont les institutions scolaires sont anciennes, très « évoluées », tres différenciées, l'enseignement primaire s'est développé dans son propre plan, en créant des organes spéciaux, primaire supérieur, écoles normales, parfois même cours normaux supérieurs; cette croissance tardive d'un organisme nouveau, poussant ses branchages drus dans les frondaisons d'arbres antiques et vénérables, cherchant la hauteur et la lumière, a amené parfois quelque agitation dans la forêt universitaire. L'Allemagne nous offre l'exemple le plus typique des conflits entre les divers ordres d'enseignement, des luttes et campagnes méthodiques, des solutions radicales. Rien n'est plus instructif que de suivre l'évolution de cette question au cours des 70 dernières années, entre les deux révolutions allemandes, de 1848 à 1918.

Le 26 avril 1848, au Tivoli de Berlin l'association pédagogique, *der Gesellige Lehrerverein* déclare : « L'école normale est une branche de l'Université; elle donne une culture théorique et une pratique professionnelle. » Cette thèse est confirmée l'année suivante par le deuxième Congrès des instituteurs allemands à Nuremberg. Fr. W. Wander proclame l'unité et l'égalité du corps enseignant tout entier : « Nous travaillons à la même œuvre; soyons un seul et même corps! » En réponse à ces revendications, les gouvernements autocrates reconstitués après la tourmente dispersent les écoles normales dans les villages reculés. Le rêve de 1848 est dissipé; il mettra quarante ans à se reformer. Après 1890, on voit reparaître, d'abord très timidement, des vœux tendant à la création de cours universitaires pour les instituteurs candidats aux fonctions supérieures de l'enseignement primaire (Rissmann au Congrès de 1892, Rein au Congrès de Breslau, 1898).

Le programme nouveau n'apparaît qu'en 1904, au Congrès des instituteurs allemands de Konigsberg. « L'Université étant le centre de tout travail scientifique est nécessairement le lieu où doit se faire la préparation de l'instituteur primaire et aucun autre ne saurait le remplacer. Actuellement et en attendant que l'Université forme les maîtres de tous les degrés, les instituteurs demandent à ce que le certificat de fin d'études normales donne accès à l'enseignement supérieur, afin qu'ils puissent préparer à l'Université les grades supérieurs de l'enseignement primaire. » Cette thèse est la base de toutes les revendications primaires à partir de cette époque. Elle reparaît sous une

forme analogue, à la veille de la guerre, au septième Congrès des instituteurs prussiens (29 décembre 1913).

Ainsi dans cette période les instituteurs allemands ont un programme maximum pour l'avenir et un programme minimum dont ils demandent la réalisation immédiate. Ce dernier comporte donc l'ouverture des Universités aux instituteurs diplômés. Les États confédérés accueillent de façons très diverses ces vœux des maîtres primaires, la Saxe avec bienveillance; la Prusse fait peu à peu des concessions, mais lentement comme à regret.

Dès le lendemain du Congrès de Breslau, le 30 septembre 1898, la Saxe décide d'admettre à l'Université les instituteurs pour qu'ils y acquièrent une culture plus étendue. Quelques autres États suivent. Avant la guerre, la Saxe, la Hesse, l'Oldenbourg, la Bavière, le Wurtemberg, et enfin les États de Thuringe (11 janvier 1912), avaient organisé un enseignement pour les instituteurs à l'Université. Les cours duraient de deux à quatre ans. Ils avaient essentiellement pour objet de préparer aux fonctions supérieures de l'enseignement primaire : inspection (Wurtemberg), professorat des écoles normales (Hesse et Bavière), professorat des écoles normales, des écoles réales, des écoles supérieures de jeunes filles (Saxe). Les Universités donnaient, après examen, des titres spéciaux. L'enseignement supérieur n'était donc qu'entr'ouvert aux instituteurs; ils ne pouvaient en suivre normalement les cours qu'après avoir passé l'examen de fin d'études d'un des établissements secondaires à neuf classes (Gymnase, école réale supérieure). Seule la Saxe avait fait une concession importante en autorisant ses étudiants primaires, sous réserve de certaines restrictions, à se présenter au Doctorat de philosophie, objet de tant d'envies et d'ambitions.

Cette admission aux études universitaires, limitée à l'élite des instituteurs, à but restreint et qui reste primaire, obtenue dans un petit nombre d'États seulement (le Landtag prussien écarte, le 23 mars 1912, la proposition Aronsohn sur l'accession des instituteurs aux études supérieures), n'était considérée par le personnel primaire que comme une première étape dans sa campagne d'« émancipation intellectuelle ». La grande critique qu'on adresse aux instituteurs, c'est l'insuffisance de leur préparation : leur effort portera donc sur la réforme de l'école normale, l'extension de son enseignement, l'augmentation du nombre des années d'études. Et avant la guerre, la Saxe réalise progressivement ce programme; son séminaire à sept années, la culture étendue qui s'y acquiert (latin-sciences-langue vivante), les titres secondaires de son personnel enseignant (doctorat de la section pédagogique de l'Université de Leipzig) préparent évidemment son assimilation aux trois établissements qui conduisent à l'Université : gymnase, école réale, enseignement supérieur des jeunes filles. Voilà bien la « quatrième voie » annoncée par Kerchensteiner au congrès de Kiel (Pentecôte 1914).

Mais dans ce même discours de Kiel, dont le retentissement devait être considérable, le directeur de l'Enseignement de Munich signalait les dangers de cette transformation de l'école normale.

Élever le niveau des études de l'école, c'est probablement en rendre l'entrée plus difficile, et menacer de tarir un recrutement déjà difficile. Augmenter le nombre des années d'études, c'est retarder le moment où les instituteurs, dont beaucoup sortent de milieux fort modestes, pourront commencer à gagner leur vie. Ouvrir toute grande la porte des Universités, c'est favoriser la désertion des emplois primaires, dans le même temps que l'on rend le recrutement plus aléatoire.

La guerre, puis la révolution allaient bientôt donner une solution à ce grave problème. C'est la formule de 1848 qui réapparaît : « un personnel enseignant homogène, de préparation fondamentale identique pour toutes les écoles et tous les degrés » (vœu des instituteurs des provinces rhénanes, au congrès de Cologne, 22 septembre 1918). Les premiers actes des gouvernements révolutionnaires allemands marquent la volonté arrêtée de démocratiser l'enseignement et de faire droit aux réclamations des instituteurs. L'appel au peuple du gouvernement provisoire prussien (13 novembre 1918) promet expressément l'école unique, et l'achèvement des programmes d'enseignement dans un sens populaire et démocratique. Les « directives » du 1er décembre 1918 [1] du nouveau ministère prussien des « sciences, arts et culture populaire » affirment l'autonomie primaire par l'accession des instituteurs aux fonctions d'inspecteurs de district, sans examen préalable et promettent la refonte complète de l'Université dans le sens d'une coordination de toutes les études, du degré primaire au degré supérieur.

La formule la plus complète de l'ère nouvelle, c'est J. Tews qui la donne — le pédagogue bien connu, le protagoniste de l'école unique, le représentant le plus autorisé des tendances actuelles de l'école allemande. Ses déclarations (*Pädagogische Zeitung*, 28 novembre 1918) méritent d'être citées textuellement.

« Si l'école devient un tout, les fonctions d'enseignement doivent prendre le même caractère. Un seul et même travail, donc une seule et même profession. Tout fonctionnaire de l'enseignement a la même valeur, appartient à la même catégorie sociale, doit avoir la même culture fondamentale, la même échelle de traitements, pour que s'établissent un esprit de corps, une solidarité générale. — Il n'est pas une école où une catégorie quelconque de jeunes gens destinés à l'enseignement, l'instituteur par exemple, coure le risque de trop apprendre : mais tout établissement qui ne conduit pas à l'Univer-

---

1. *Richtlinien für die Arbeit des preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*; dans *Freiheit*, organe des socialistes indépendants.

sité lui donne trop peu. Pour tout maître, les biens de la culture ne sont pas seulement un avoir personnel, source de bonheur individuel, c'est son outil, son moyen de travail. L'indigence en cette matière le rend impropre à ses fonctions. Et le savoir professionnel est le même, en son essence, pour tous les ordres d'enseignement. Voilà pourquoi il nous faut des Universités, où s'acquièrent en commun les principes scientifiques de la pédagogie dans des cours multiples et bien coordonnés. » Ces principes étant posés, Towos donne les grandes lignes de l'organisation future : préparation préalable générale de tous les futurs maîtres et professeurs dans les écoles qui mènent à l'Université — la préparation professionnelle à l'Université nouvelle, enrichie d'une section pédagogique ou dans des écoles supérieures pédagogiques à créer — préparation technique des professeurs d'ordre plus élevé dans les facultés spéciales des Universités — pour tous les degrés, préparation professionnelle par la pratique et l'observation, rapprochée autant que possible dans ses méthodes et ses procédés de la préparation du médecin à la faculté de médecine, à la clinique et dans les hôpitaux.

Pour assurer l'homogénéité du corps enseignant et éviter la désertion des fonctions primaires, Tews unifie les traitements ; il supprime les grandes différences et la diversité des régimes. Pour tout maître à tous les degrés, un traitement de base uniforme, avec même taux et mêmes conditions de promotions, d'indemnité de logement — puis des indemnités pour les maîtres des écoles moyennes et secondaires, les directeurs, les membres de l'inspection et de l'administration — mais aussi une indemnité proportionnelle, pour tout maître, au nombre et à l'âge de ses élèves.

Le sort des projets allemands est étroitement lié au sort de la révolution elle-même. Si les institutions de la nouvelle république germanique se consolident, si les partis de gauche et d'extrême gauche continuent à diriger la politique et à inspirer les réformes, on assistera à un remaniement extrêmement curieux du système scolaire allemand. Déjà en beaucoup d'États l'école unique a été établie, la suppression des classes préparatoires des établissements secondaires se poursuit activement en Prusse. L'expérience vaut d'être suivie de près, notamment en ce qui concerne l'utilisation nouvelle de l'Université dans la préparation des instituteurs.

*
* *

En Suisse, cette expérience est déjà ancienne ; il est vrai qu'elle s'est faite dans un domaine très restreint : la ville de Bâle, qui jusqu'en 1892 ne préparait pas ses instituteurs et ne possédait aucune école normale, a simplement utilisé dans ce but les organismes déjà existants : établissements secondaires et Université. Le fonc-

tionnement de cette institution a été plusieurs fois décrit[1]. Pour sa formation intellectuelle générale, le futur instituteur suit la règle commune; il fait des études soit classiques, soit modernes au gymnase ou à l'école réale (en grande majorité dans ce dernier établissement). Le diplôme de fin d'études secondaires (maturité) lui ouvre comme à tous ses camarades les cours de l'Université. — Mais là il ne suit pas la règle commune; un cours spécial a été créé pour lui qui comprend une seule matière d'enseignement général (langue et littérature nationales) et les enseignements théoriques adaptés à ses fonctions futures : psychologie, pédagogie, méthodologie, hygiène, écriture, dessin, chant et violon, gymnastique. L'apprentissage de l'enseignement se poursuit parallèlement aux études théoriques. La durée de ce cours universitaire (Fachkurs) est d'un an et demi.

« Une partie seulement des maîtres qui suivent les *Fachkurse* restent dans l'enseignement primaire; plusieurs continuent leurs études dans le but d'enseigner plus tard dans les écoles secondaires ou supérieures. Ils doivent subir un examen portant, outre la pédagogie, sur trois branches scientifiques. La durée des études est ordinairement de six à dix semestres.

« Afin de permettre aux candidats à l'enseignement secondaire et supérieur de se perfectionner par des exercices pédagogiques pratiques, une commission formée de professeurs de l'Université, de maîtres primaires et secondaires, a proposé, dès 1905, la création d'une école normale et d'une école d'application.

« Ce projet n'est pas encore réalisé. S'il l'est un jour, le canton de Bâle pourra se glorifier, non seulement de donner à ses instituteurs primaires une culture scientifique approfondie, mais encore aux maîtres de tous les degrés de l'enseignement la même préparation méthodique et pédagogique par les soins d'un même établissement. » (Guex, *loc. cit.* p. 34.)

*
* *

Ce que Bâle-Ville a tenté dans de très modestes proportions et dans les conditions exceptionnellement favorables qu'offre un canton suisse très démocratique, les deux grands pays anglo-saxons sont en train de le réaliser dans une mesure infiniment plus large. Le point de départ est le même qu'à Bâle — ici l'école normale manquait, là elle était insuffisante : dans les deux cas, on s'adresse directement à l'Université. Il se produit, dans le domaine intellectuel, ce qu'on a observé dans les pays neufs pour l'industrie : sans outillage, sans traditions, les nouveau-venus à l'activité économique acquièrent

1. V.-H. Friedel. *La pédagogie dans les pays étrangers*, Paris, Roustan, 1910; François Guex, *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, Lausanne, Payot, 1912.

d'emblée les machines les plus perfectionnées et passent sans transition de la médiocrité au premier rang.

On a vu que l'Angleterre possédait déjà une vingtaine de cours normaux d'Université, avec environ 3 500 élèves.

La durée des études normales à l'Université anglaise est de quatre années. Il faut, pour les commencer avoir dix-sept ans au moins et avoir passé l'examen d'entrée des Universités (*Matriculation*), ou tout autre examen équivalent. Les trois premières années sont consacrées, entièrement ou principalement, à la culture générale scientifique et mènent à l'acquisition d'un grade universitaire; la quatrième est un apprentissage aux fonctions d'instituteur primaire public. A la fin de la première année d'études, les professeurs décident si l'étudiant est capable de suivre avec profit les cours normaux; dans l'affirmative, il est considéré comme admis définitivement pour toute la durée des cours. — La dernière année d'études comprend, outre un enseignement théorique (pédagogie, hygiène, éducation physique, musique et chant, lecture et récitation), un stage dans des écoles primaires publiques, variant suivant la préparation antérieure de l'étudiant (de huit à douze semaines). — Le diplôme d'instituteur comprend deux parties : le grade universitaire acquis à la fin de la troisième année et l'examen de pédagogie théorique et pratique de quatrième année.

Un étudiant qui primitivement se destinait à l'enseignement primaire passe sans difficulté dans le cadre secondaire au cours même de ses études. S'il paraît apte à suivre avec fruit les enseignements plus élevés de l'Université, il est dispensé de faire immédiatement son année pédagogique et achève ses études supérieures. Alors seulement il suit le cours « normal secondaire » de la Faculté — qui comprend lui aussi un stage de deux mois au moins dans une classe.

L'Université anglaise réalise donc, pour une partie du personnel primaire ou secondaire, cette unité de préparation fondamentale du corps enseignant, que réclament les doctrinaires allemands.

* * *

Aux États-Unis, en 1914, il y avait, dans les 567 établissements d'enseignement supérieur de la Fédération, 352 écoles d'éducation ou sections pédagogiques. C'est dire que plus des 3/5e des « Collèges » et Universités se consacrent à la formation des maîtres des divers degrés.

Il n'y a d'ailleurs encore aucune organisation d'ensemble, mais seulement des essais, des tendances. Une préoccupation générale, c'est de faire de la science de l'éducation l'objet d'une étude régulière dans l'enseignement supérieur. Deux établissements sont déjà, aux États-Unis, des laboratoires de pédagogie admirablement « équipés » et de réelle valeur scientifique : Teachers College, rattaché à l'Université Colombia, à New-York, et l'École d'Éducation de l'Uni-

versité de Chicago. C'est là un premier point acquis, par lequel l'enseignement supérieur américain se sépare de l'enseignement supérieur de beaucoup d'autres pays et le devance : tandis que la plupart des Universités du Vieux-Monde et de l'Amérique latine se refusent encore à admettre la pédagogie parmi les disciplines scientifiques, l'Amérique du Nord l'accueille de plus en plus comme partie intégrante de l'enseignement universitaire.

Par là encore l'Amérique se distingue de l'Angleterre : ici, le « day training college » le cours normal est une végétation adventice; là, l'école d'éducation a été créée pour compléter le cycle de l'enseignement supérieur.

Ce cours d'éducation aux Universités américaines s'oriente vers les problèmes les plus modernes; il s'efforce d'être expérimental et de répondre d'autre part aux préoccupations sociales. Une enquête menée en 1912-1913 par le commissaire fédéral de l'éducation de Washington auprès des diverses Universités de l'Union donne les chiffres suivants : Introduction à la science d'éducation, 21 cours dans les diverses Universités. — Histoire de l'éducation, 50. — Principes de l éducation, 22. — Psychologie appliquée à l'éducation, 45. — Pédagogie de l'enseignement secondaire, 36; de l'enseignement primaire, 24. — Administration scolaire, 31. — Direction des écoles, 7. — Méthodologie générale 11, spéciale, 121 — Observation de l'enseignement, 12. — Éducation sociale 11; morale, 5. — Inspection, 8. — Recherches pédagogiques, 12 — Anormaux, 7. — Apprentissage pratique, 15, etc..

Cet enseignement supérieur de la pédagogie étant en voie d'organisation, la plupart des degrés s'y trouvent encore confondus. On voit assis côte à côte dans certains cours des candidats aux fonctions les plus diverses : enseignement dans les classes maternelles, dans les écoles secondaires, fonctions administratives, professorat universitaire. La différenciation se fait suivant les goûts, la culture antérieure, l'aptitude à poursuivre des études de plus en plus difficiles. Et l'ensemble donne une impression de chaos en voie d'organisation, mais d'où sortira un ordre nouveau.

Pour préciser ces données forcément hâtives, qu'il me soit permis d'apporter deux exemples concrets, dont l'un est un souvenir personnel, une observation directe.

L'Université de Californie (à Berkeley) possède une École d'éducation, qui prépare : les professeurs de l'enseignement secondaire, les candidats aux fonctions supérieures de l'enseignement, les professeurs d'école normale et d'université, les instituteurs primaires. L'Ecole possède 31 professeurs (en 1914), dont 4 professeurs en titre de la science de l'Education et deux assistants, puis des spécialistes des différentes disciplines (un Français, maître de conférences pour la langue et la littérature françaises). Le programme vise non seulement à la formation de maîtres « entraînés » et professionnellement bien préparés, mais à une culture étendue et très moderne. On y trouve

des cours théoriques et pratiques sur la science de l'éducation, sur l'art d'enseigner, sur l'exposé d'une leçon, la préparation des élèves, leur futur métier, l'organisation des jeux scolaires, la législation scolaire de l'État, les théories contemporaines de réforme sociale.

L'État d'Illinois (Chicago) a créé un centre spécial pour la préparation par l'Université des maîtres de tous degrés. La localité a été baptisée *Normal*; et c'est l'Université Normale. Son programme, d'après le président lui-même, c'est de former « toute les catégories de maîtres employés dans les écoles publiques d'Illinois, de l'école maternelle au lycée (high school) ». De là divers degrés dans l'établissement.

1° Le Teacher's College, où se forment les professeurs secondaires, les inspecteurs, directeurs d'écoles, directeurs de l'enseignement. La durée des études est de quatre années, et celles-ci mènent jusqu'à une sorte de licence ès pédagogie.

2° La Normal School, qui prépare les maîtres pour les écoles de village, les écoles primaires, les écoles maternelles, les cours supérieurs des écoles primaires, le premier degré des écoles secondaires; elle fournit aussi l'enseignement nécessaire à l'acquisition des diplômes spéciaux : agriculture, dessin, musique, art et science du ménage. Les cours durent quatre ou cinq ans selon la préparation antérieure des étudiants.

3° Deux écoles annexes; l'une, école secondaire de plein exercice, l'autre une école primaire à école maternelle et huit classes complètes.

4° Un « département rural », à deux années d'études pour élèves de seize ans sortis des cours supérieurs d'école primaire, et qui conduit à un diplôme de 3e classe, valable seulement pour les écoles rurales.

Par ce dernier exemple apparaît la forte originalité de la formule américaine nouvelle. La pédagogie ne s'introduit pas timidement, nouvelle venue à peine tolérée, dans l'antique et hautain édifice de l'Université traditionnelle. Technique supérieure, science autonome, elle a une force d'attraction suffisante pour grouper autour d'elle une pléiade d'établissements, pour former le centre d'un groupement universitaire. Les Américains attachent une importance exceptionnelle, dans tous les domaines de l'activité, à la préparation profesionnelle; ils croient en la technique; ils l'honorent.

Dans la préparation des maîtres des divers degrés, ils sont beaucoup plus frappés par les analogies des diverses fonctions que par les différences (surtout quantitatives) des connaissances à faire acquérir. Leur esprit démocratique les empêche d'autre part de considérer les maîtres de degrés différents comme des castes distinctes. Enfin la simplicité de leur édifice scolaire (école primaire suivie directement de la high-school secondaire) unifie la préparation antérieure de leurs étudiants.

Et ainsi, malgré les pénibles insuffisances de son personnel enseignant actuel, l'Union nous offre un exemple séduisant et digne d'être

médité : une École d'éducation, de caractère universitaire, de méthode scientifique, de très large recrutement, où va se préparer un corps enseignant homogène, démocratique et national.

V. — L'école normale rurale.

Ce fut, dans les dernières années, une question proprement américaine ; en 1918, c'est devenu également une préoccupation italienne, une partie du problème du « *dopo-guerra* ».

A Rome, en mai 1918, un Comité d'études se forme après entente de deux puissantes associations, l'Union nationale des instituteurs et l'Union italienne de l'éducation populaire. La presse pédagogique mène une campagne vigoureuse en faveur de la rénovation de l'école rurale : *Diriti della Scuola*, série d'articles « La question la plus urgente, l'école rurale » — *Corriere delle Maestre*, série « Pour l'école rurale ».

Si jusqu'ici aucune disposition légale n'a encore fait passer dans la pratique les idées réformatrices agitées dans la discussion, il est pourtant utile d'indiquer les tendances des novateurs italiens. Elles apparaissent nettement dans les discussions du Comité d'études.

Au premier plan des préoccupations, on trouve la *préparation du maître rural*. Dans la séance du 13 octobre 1918, le commandeur Corradini, une des plus hautes autorités d'Italie en matière d'instruction populaire, constate que « l'école rurale ne sera pas dans son essence différente des autres écoles ; sa particularité résidera dans la qualité, la couleur de l'enseignement et sera l'œuvre du maître ; la spécialisation proprement dite ne pourra venir qu'après, dans des classes plus élevées. Ainsi donc : préparer le maître de l'école rurale, voilà le grand problème. » Son contradicteur, Marcucci, qui veut une école rurale tout à fait spécialisée, précise encore bien plus les conditions de la formation de l'instituteur rural, qui devra être « préparé dans des écoles normales de type agraire, dans sa propre région ». Le même orateur revient à la séance du 21 novembre 1918 sur ce thème : « l'école à la campagne ne donne pas l'impression qu'elle est utile à tous, car elle reste en dehors de la vie du paysan. Elle devrait tout au contraire s'imprégner de cette vie. Le maître devrait chercher à la pénétrer, lui consacrer tout son temps et son activité, connaître les usages locaux, assister non seulement les enfants mais les cultivateurs et leur famille, promouvoir le développement moral et économique du village. C'est pourquoi il devrait être pris sur les lieux, élevé dans une école normale toute proche, et de type spécial, soumis à un apprentissage spécial, jusqu'à ce qu'il ait une maturité convenable et une expérience suffisante.... Dans l'impossibilité où l'on se trouve de grouper les élèves de plusieurs localités, il serait nécessaire de décharger les classes en mettant à côté du maître à classe unique un

assistant, qui ferait à ses côtés un apprentissage rémunéré. Des conditions privilégiées de traitement et de retraite, l'habitation, le jardin devraient payer largement son œuvre et l'attacher à la terre où il enseigne. »

Entre les deux opinions divergentes, une opinion moyenne et générale s'est exprimée, en cette séance du 21 novembre, dans la communication d'Agostinoni : « que l'on veuille ou non spécialiser étroitement l'enseignement rural, il faudrait ramener l'école normale dans les petits centres ruraux ; le milieu formerait le maître et cela concilierait les thèses opposées ».

Pour l'Italie donc, la question est posée; elle n'est pas encore résolue, et les projets ministériels de réforme scolaire publiés en janvier 1919 font bien prévoir une extension de l'enseignement primaire rural mais sont muets sur la transformation correspondante de l'école normale.

*
* *

L'Amérique latine possède, on l'a vu, des écoles normales rurales : par exemple l'État de Saint-Paul au Brésil, et diverses provinces d'Argentine.

L'*Argentine* s'apprête à généraliser cette institution. L'école normale rurale part ici d'une double préoccupation : parer à la disette des maîtres ruraux en créant un enseignement plus facilement accessible — adapter l'école normale au milieu où enseigneront les maîtres. La première apparaît nettement dans l'exposé des motifs du projet de loi du président Irigoyen.

« Il est notoire que nos écoles rurales, dans leur majorité, sont tenues par des personnes dépourvues de diplômes et des aptitudes requises pour remplir de si délicates fonctions. Aussi dans le chapitre des écoles normales, il est créé des Écoles de précepteurs, à deux années d'études, destinées à former le maître primaire exclusivement pour les écoles de campagne. »

La seconde préoccupation apparaît dans le programme de ces écoles rurales, qui insiste, dans l'étude des sciences naturelles, tout particulièrement sur la zoologie et prescrit un enseignement de l'agriculture et aussi de l'élevage — source essentielle de la prospérité argentine — ainsi que l'étude des principales productions de la région.

Le *Chili*, qui n'a encore rien fait pour ses écoles rurales, commence à ressentir précisément les mêmes préoccupations que l'Argentine. Le meilleur exposé d'ensemble de la situation est probablement celui qu'a fait, dans un ouvrage récent et très remarqué [1], le très distingué pédagogue chilien Dario E. Salas, professeur à l'Institut pédagogique de Santiago.

1. Dario E. Salas, *El problema nacional*, Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario, Santiago de Chile, 1917.

Le problème de l'école rurale est d'abord le problème de l'analphabétisme. Les campagnes chiliennes ont encore 71 p. 100 d'illettrés. C'est que le maître rural est mal préparé, sans titre le plus souvent. En 1915, sur 3023 instituteurs ruraux, 350 seulement sortent de l'école normale. Il faut donc faire de la situation du maître rural une profession capable d'attirer les instituteurs diplômés.

« Mais on ne peut admettre que toute personne sortant d'une école normale quelconque, soit apte à enseigner dans une école rurale. Les besoins des enfants, comme aussi ceux des adultes, ne sont pas les mêmes que dans un centre urbain. Là il faut donner plus d'importance à l'enseignement agricole, adapter aux conditions locales les arts manuels et domestiques, et baser, plus encore que dans l'école urbaine, l'étude de quelques matières fondamentales comme l'arithmétique, la géographie et les sciences naturelles sur l'activité et les expériences de la vie extrascolaire de l'élève.

« Et de plus, étant donnée la pauvreté intellectuelle du milieu, l'école doit avoir une action sociale plus ample que dans un centre urbain, et en tout cas très différente. » Enfin ces écoles manquent le plus souvent du cours supérieur qui est de règle dans les écoles des grands centres et ne réclament pas un maître de culture scientifique aussi avancée. Pour toutes ces raisons, « la différenciation des écoles et des maîtres s'impose ».

En conséquence, l'éducateur chilien propose :

La création de cours spéciaux d'une durée de trois ans, annexés aux écoles normales existantes, destinés aux jeunes gens de quinze ans, — de préférence d'origine et de goûts ruraux, — qui auraient terminé le cours supérieur primaire ou le premier cycle secondaire.

La fondation d'écoles normales situées et agencées de telle manière qu'elles puissent se consacrer exclusivement à la préparation des maîtres ruraux, aptes à servir dans la région même ; durée des études, trois ans ; recrutement local et rural.

L'établissement d'écoles rurales modèles et d'écoles rurales de démonstration dans le voisinage de l'école normale spécialisée ;

Provisoirement peut-être, la création de quelques sections préparatoires dans les écoles normales rurales, pour ceux des candidats qui n'auraient pas dans leur localité le moyen matériel et intellectuel de poursuivre leurs études jusqu'à l'entrée à l'école normale.

*
* *

Les *États-Unis* ont abordé, il y a une dizaine d'années, avec une très grande décision, le problème de l'école rurale. Leur enseignement primaire dans les campagnes était dans un état misérable ; il est encore insuffisant ; mais nul grand pays au monde n'a tant fait, en si peu d'années, pour résoudre méthodiquement et dans un esprit large et moderne, cet important problème.

L'école normale rurale fait donc ici partie d'un plan très vaste, en voie de réalisation; elle répond à des préoccupations très actuelles de l'opinion américaine : le dernier congrès annuel de la principale association pédagogique des États-Unis, la *National Educational Association*, tenu à Pittsbourg du 1er au 7 juillet 1918, a demandé que la Fédération affecte la somme de 50 millions à la préparation spéciale de maîtres pour l'école rurale. Aux États-Unis, on ne discute plus, comme en Italie ou ailleurs, sur les avantages respectifs de la culture générale et de la préparation spéciale : on agit.

Cette action était plus que partout ailleurs indispensable.

Les écoles rurales aux États-Unis manquent de maîtres. Il leur en faudrait 365 000. Mais actuellement encore un tiers des maîtres ruraux, 122 000, n'ont que très peu ou pas de préparation. Ils restent en fonction en moyenne quatre années de cent vingt jours de service, ce qui signifie que le personnel est totalement renouvelé tous les quatre ans et qu'il faut trouver tous les ans 92 000 maîtres nouveaux (Rapport du Commissaire de l'Education, 1915).

Les populations rurales manquent d'instruction et cela constitue un danger national. D'après le dernier recensement (1910), parmi les habitants des États-Unis âgés de plus de dix ans, il y a une moyenne de 7,5 p. 100 d'illettrés; la proportion est de 5 p. 100 pour les habitants des villes, 10 p. 100 pour les habitants des campagnes. Ainsi les villes, malgré le fort apport d'illettrés européens et asiatiques que fournit l'immigration ont pourtant deux fois moins d'illettrés que les campagnes. Or la population de l'Union est encore en majorité rurale (53,7 p. 100) et étant plus prolifique, la campagne possède près des 60 p. 100 de la totalité des enfants en âge scolaire vivant aux Etats-Unis. Par l'émigration à l'intérieur, de la campagne à la ville, l'ignorance des campagnes se répercute dans la vie entière du pays.

Pour remédier à cette situation tout était à faire. Mais était-ce un désavantage ?

« Le fait que l'éducation rurale est restée arriérée est plutôt un avantage qu'un inconvénient [1] pour la solution du problème moderne de l'éducation; pas d'organisme scolaire coûteux à remanier; moins de pédagogues vieux style à combattre et à vaincre; moins de préjugés à faire disparaître. En somme le pays a là une occasion unique d'édifier un système d'éducation qui servira de base à une civilisation plus avancée, d'une éducation intimement liée à la vie rurale et en même temps généreusement prévoyante dans son effort pour préparer l'enfant à la vie. »

Cette vie rurale, le Commissaire de l'éducation aux États-Unis la conçoit avec une grande hauteur de vue (Introduction au rapport annuel, 1913).

« Comme êtres humains et citoyens, hommes et femmes vivant à la

1. W. Carson Ryan, Bureau of Education, Washington.

campagne ont, tout autant que les autres habitants des États-Unis, le droit aux humanités (dans le sens large du mot) et aux enseignements qui les éclairent sur la vie économique et politique du pays. Mais en tant que cultivateurs et femmes de cultivateurs, vivant du sol, menant une existence isolée dans leurs demeures rurales, leur centre d'intérêt diffère profondément de celui des classes laborieuses des cités.

« Quelle qu'ait été la situation dans le passé, il est évident que les cultivateurs ont besoin, plus que les hommes de toute autre profession, de connaissances complètes, variées et exactes, de la possession de principes fondamentaux, de capacité d'adaptation. Il en est de même pour la femme du cultivateur, si on la compare à d'autres femmes. Chimie et physique du sol, vie animale et végétale, méthodes de culture, procédés d'élevage, maladies des animaux et des plantes, mécanique agricole, méthodes d'achat et de vente, tenue des livres, principes d'une exploitation commerciale, utilisation des produits et sous-produits, soins à donner aux enfants dans une ferme isolée et éloignée, tant d'autres choses nécessaires au succès, à la prospérité, au bonheur du cultivateur et de sa famille, ne sont que très peu ou presque pas enseignées par nos écoles rurales actuelles.

« Leurs programmes doivent être refaits en tenant compte des besoins réels des campagnards, hommes et femmes. L'enseignement doit être spécialisé, en prenant pour base le milieu et les expériences rudimentaires des enfants des campagnes, garçons et filles. »

L'école rurale a paru posséder une importance telle qu'un organisme spécial a été créé pour elle : la Division de l'Education rurale, au Bureau fédéral de l'Education à Washington. Fondée le 1er novembre 1911, dotée largement (75 000 francs), cette division comprenait, en 1914, 4 chefs de service et 60 agents chargés d'enquêtes. Comme les autres services du Bureau fédéral, elle a un rôle d'information, étudie la situation des divers États de l'Union, publie les résultats obtenus, fait connaître les initiatives heureuses, donne de l'émulation aux administrations locales, constitue peu à peu une sorte de doctrine fédérale, un schéma pratique pour la solution des problèmes les plus généraux.

Le grand remède à l'ignorance des campagnes semble devoir être de plus en plus, aux États-Unis, le groupement des élèves dans des écoles à plusieurs classes. L'école à classe unique a vécu. Par tous les moyens, on favorise la création d'écoles rurales « consolidées », écoles de canton, où les élèves sont transportés chaque jour gratuitement en voiture. La vie de famille — un minimum tout au moins — est conservée; les élèves sont groupés selon leur âge et leur instruction. En 1914, dans le seul état d'Indiana, il y avait 665 écoles « consolidées », fréquentées par 73 400 élèves, soit les 36 p. 100 de la population scolaire des écoles rurales; 26 000 élèves étaient transportés, ce qui coûtait aux finances publiques 2 millions de francs. On installe l'école « consolidée » dans un centre urbain autant que possible,

mais aussi en pleine campagne s'il n'y a pas de cité au milieu du district.

Telle est l'action récente des États-Unis pour développer l'instruction dans les campagnes. C'est dans ce cadre qu'il faut placer l'effort américain pour créer un personnel enseignant spécialisé.

La première conférence des inspecteurs ruraux, tenue du 6 au 9 avril 1914 à Louisville, Kentucky, définit l'instituteur rural : « La nouvelle école rurale demande une nouvelle sorte de maître, techniquement préparé, apte à comprendre les délicats problèmes de la vie présente, résolu à vivre dans la communauté rurale. — De tels maîtres doivent être les directeurs moraux de la communauté; ils doivent posséder à fond les matières enseignées, connaître parfaitement l'organisation et l'administration d'une école de campagne de type moderne. » Et la conférence émet le vœu que le maître rural soit préparé dans des établissements spéciaux.

Bientôt après, et pour la première fois aux États-Unis, du 24 au 26 septembre 1914, une conférence nationale se réunit à Chicago, pour étudier le problème de « la préparation du maître rural ». Vu l'importance, reconnue par tous, de l'éducation rurale pour la vie nationale, elle émet le vœu que « toutes les institutions scolaires où cela est possible en quelque manière soient utilisées pour préparer des maîtres pour les écoles de campagne ». Aux Universités, on demandera d'établir un « standard intellectuel pour la vie rurale et de préparer aux emplois supérieurs — inspection, direction de l'enseignement rural. Aux écoles normales, on conseillera de créer des sections spéciales; et réciproquement, les écoles d'agriculture auront une section normale, tandis que les écoles secondaires des centres ruraux devront avoir elles aussi une section de préparation pédagogique.

De fait, une émulation générale anime depuis quelques années les écoles américaines. Le problème de la préparation du maître de campagne préoccupe tous les ordres d'enseignement, de la high school, par l'école normale, à l'Université.

Ce qui nous intéresse le plus, en France, c'est l'œuvre accomplie dès maintenant par les écoles normales. En 1908 une ou deux seulement possédaient un cours spécial pour instituteurs ruraux. En 1915, il y a 43 sections spéciales pour maîtres de campagne, puis 36 autres écoles normales offrent des cours généraux utilisables pour cette préparation; enfin 50 écoles normales préparent des professeurs d'agriculture, quelques-unes avec un matériel très perfectionné et même des fermes modèles.

Une loi du Nebraska, en 1915, dispose que toutes les écoles normales d'état doivent avoir une section rurale. D'après cette loi « cette section enseignera très exactement les matières du programme, et en plus la sociologie rurale, la création et l'administration d'une école rurale, la transformation de l'école en un centre social, le travail

manuel, l'hygiène et la médecine élémentaire, l'économie domestique, l'agriculture, la musique vocale ». Le cours durera deux années, qui pour certains candidats seront précédées de deux années préparatoires. Voici le programme de ces quatre années d'études (nombre d'heures par semaine, les deux semestres distincts).

Cours préparatoire.

1re ANNÉE :

Algèbre	5	Algèbre	5
Instruction civique	5	Anglais	5
Anglais	5	Histoire	5
Histoire	5	Géographie physique	5

2e ANNÉE :

Géométrie	5	Géométrie	5
Anglais	5	Anglais	5
Sciences physiques et naturelles	5	Sciences physiques et naturelles	5

Cours rural spécial.

1re ANNÉE :

Psychologie et Pédagogie	5	Hygiène	5
Biologie	3	Histoire naturelle	5
Composition et orthographe	2 1/2	Géographie	2 1/2
Dessin	5	Musique	5
Agriculture, tenue des livres	5	Écriture	2
		Économie domestique	5

2e ANNÉE :

Administration d'école	5	Économie rurale et condition sociale	5
Travail manuel	5	Parole en public	2 1/2
Calcul mental	2 1/2	Jeux et récréations dans la campagne	2 1/2
Grammaire	2 1/2	Littérature enfantine	5
Agriculture	5		
Observation et pratique rurales	5		

L'Université Normale de l'Illinois, sise à Normal, possède, comme on l'a vu, une section rurale, à deux années d'études. Elle a désigné dans la campagne une école primaire dirigée par un maître de choix pour servir d'école modèle et de sujet d'observation. De plus, elle a acquis un terrain de 95 acres, des bâtiments de ferme, du bétail pour les expériences et les démonstrations.

L'œuvre la plus complète accomplie par une école normale est probablement celle qui le fut à *Cedar Falls*, dans l'État d'*Iowa*. Non seulement l'école normale de cette localité a créé une section pour maîtres ruraux, mais elle a constitué, dans tous les districts environnants, des centres d'études et d'observation. Par ses professeurs, par-

ses anciens élèves, elle a réorganisé un certain nombre d'écoles rurales de manière à en faire des écoles modèles, ou de « démonstration ».

Ces écoles servent en premier lieu aux étudiants qui suivent régulièrement le cours normal rural de deux années. Ils doivent faire un stage d'un mois, sans interruption, dans une des écoles de « démonstration », sous la direction d'un inspecteur spécial et d'assistants-professeurs chargés de la surveillance et de la critique dans les écoles.

Pour les maîtres déjà en service, mais insuffisamment préparés, l'école normale a créé des Conférences du samedi dans 50 centres, où viennent maintenant environ 5 000 maîtres, et pour lesquels l'État a voté un crédit annuel de 100 000 francs à partir de 1915-1916. Une journée entière chaque semaine est ainsi consacrée aux enseignements théoriques, — administration scolaire, agriculture, hygiène, etc. Beaucoup parmi les auditeurs du samedi, devenus libres en été par la fermeture précoce des écoles de campagne (coutume fréquente dans les districts ruraux) suivent alors régulièrement le cours normal rural dans le semestre d'été.

Cette « extension » du cours rural devient actuellement une des formes les plus répandues de l'effort national pour la formation d'un personnel compétent et spécialisé. Des Universités célèbres comme Columbia University de New-York instituent un cours de vacances d'enseignement rural. Les high schools, dont beaucoup ont maintenant une section pédagogique rurale, organisent des cours d'été pour instituteurs en service. Des « Chautauquas » ou entreprises privées de cours de vacances (créées par milliers chaque année à travers l'Union), ont souvent pour programme la formation du maître rural. Et surtout les Écoles normales font entrer de plus en plus l'instruction du maître rural en service dans leur programme d'action. Cette conception nouvelle est en honneur surtout dans les États d'Illinois, de Michigan, d'Ohio. A côté des cours de vacances et des conférences du samedi qui attirent à l'école normale les maîtres des districts environnants, on voit l'école normale déléguer de plus en plus régulièrement un ou plusieurs des membres de son personnel dans les communautés rurales pour coopérer, avec le service régulier de l'inspection, à l'œuvre commune. L'École normale de Bowling Green (Ohio) a détaché définitivement un de ses professeurs de pédagogie en service actif à travers la campagne; ce pédagogue itinérant doit changer de localité tous les jours et ne rentre à l'École que chaque samedi.

Les œuvres fondées ainsi récemment aux États-Unis sont évidemment de valeur fort inégale. Il faut sans doute, pour les apprécier, faire une part assez large à l'engouement passager, à l'attrait de la nouveauté, à un certain besoin de réclame, facteurs très humains et dont on doit tenir compte partout et notamment en Amérique. Mais

ce ne serait à tout prendre que l'exagération d'une idée excellente, qui a fait rapidement son chemin à travers l'Union, et qui semble bien avoir partout maintenant partie gagnée : c'est qu'à l'école rurale, il faut un maître spécialisé et qu'il ne peut être formé que par des établissements créés précisément pour lui. Au maître rural, il faut l'école normale rurale.

VI — Conclusions.

De cette revue des institutions étrangères, trop rapide et superficielle malgré sa longueur, quelques indications générales peuvent se dégager. Il n'est peut-être pas trop ambitieux de parler d'une orientation mondiale de la préparation de l'instituteur. Essayons d'en préciser les traits principaux.

Il faut, en premier lieu, réparer le passé. Une crise du recrutement a sévi un peu partout, ici avant, là pendant la guerre. Elle n'est probablement pas terminée ; mais avant même de s'attaquer aux causes profondes de la crise, il convient d'en atténuer les dangereux effets. En Europe, en Amérique, au Japon même, les conditions nouvelles de la vie économique, la guerre, la vie chère ayant tari les sources anciennes de recrutement, un personnel improvisé — surtout féminin — a fait irruption dans les cadres de l'enseignement élémentaire. Dans maint pays, cette arrivée en nombre croissant de maîtres sans préparation est considérée comme un danger national. Aux États-Unis, où le mal est chronique depuis longtemps, des institutions régulières ont été créées pour en atténuer les effets. Ce sont les cours d'été, souvent obligatoires pour les stagiaires, ou comme on les appelle les « teacher institutes », ouverts pendant les vacances dans les locaux d'autres établissements, high schools, universités, surtout écoles normales. On a vu que cette action étendue de l'école normale est maintenant la règle dans certains États nord-américains. Dans telle école, le service normal des professeurs comprend, outre les cours habituels aux étudiants et élèves-maîtres régulièrement inscrits, les cours de vacances aux instituteurs déjà en fonctions.

En Allemagne, dès avant la guerre, les écoles normales s'ouvraient aux maîtres provisoires. Au budget prussien de 1914, une somme de 547 000 marks était inscrite pour des « Cours extraordinaires de perfectionnement pour instituteurs ».

Dans beaucoup de pays, les moyens anciens de direction, de perfectionnement, de surveillance ont donc paru insuffisants ; inspection régulière, conférences pédagogiques ne sauraient suffire pour le personnel nouveau. Il faut des cours organisés, soit tout au long de l'année par centres nombreux, soit pendant les vacances, auprès des écoles normales.

Pour faire disparaître la crise elle-même, pour atteindre ses causes, des mesures sont envisagées, qui dépendent essentiellement de l'état

des finances de chaque pays. Mais en outre, on peut constater que des efforts sont faits en divers pays pour faciliter l'accès de la carrière primaire. Deux procédés principaux sont employés, très souvent simultanément.

Aplanir la voie qui mène à l'école normale, créer des sections préparatoires, c'est appeler à la fonction d'instituteur tous ceux qui ne trouveraient pas dans leur école locale des moyens de formation suffisants ; c'est notamment préparer un large recrutement rural, dont l'importance est signalée de divers côtés. L'Allemagne a ses Preparanden. L'Angleterre, sans créer d'écoles proprement dites, organise ses « Centres » ruraux, qui ne sont autre chose que l'ancien apprentissage modernisé et dirigé par l'État. Même dans un pays où l'enseignement primaire supérieur est très développé, des institutions de ce genre rendraient les plus grands services.

Mais la formation des instituteurs ne doit pas forcément s'accomplir selon un mode uniforme, d'après un rite intangible. Un stage professionnel est sans doute indispensable ; mais on peut y arriver par les voies les plus différentes. C'est ce que prescrivaient depuis longtemps les États-Unis. C'est ce qu'admettent maintenant l'Angleterre et le Japon ; c'est ce que vient de préparer l'Italie. L'école normale — dans ces divers pays — prend de toutes mains. En cours de route, la petite troupe des auditeurs formés dès leurs premières études en vue de leur carrière future, s'augmente du flot de ceux qui se sont avisés plus tardivement de leur vocation ou des avantages de la carrière de l'enseignement. Fortement agencée à la base, largement ouverte sur les autres institutions parallèles, telle apparaît, au point de vue du recrutement, l'école normale moderne.

Mais d'ailleurs, l'école normale ne doit peut-être pas avoir un monopole et les États-Unis se préoccupent d'intéresser la plupart de leurs établissements d'instruction publique à la formation des instituteurs. Moyen de fortune, bien évidemment, mais qui vaut mieux, à tout prendre, que l'admission dans la carrière enseignante de maîtres sans préparation.

La crise palliée ou conjurée, le présent assuré, que devra être la préparation de l'avenir ? Il semble bien que l'on soit, dès maintenant, d'accord sur un certain nombre de principes.

Le premier, celui qui rencontre à peu près le consentement universel, c'est la nécessité de séparer la culture générale de la préparation professionnelle, de placer celle-ci après celle-là. Avant la guerre, il se faisait jour peu à peu en Allemagne où le personnel primaire réclamait son application ; en 1913 le ministre prussien se déclarait converti. Il est maintenant appliqué aux États-Unis et en Angleterre. Il constitue le perfectionnement le moins discutable de la nouvelle loi italienne sur l'enseignement normal. Il est proclamé avec une force particulière dans l'exposé des motifs de la nouvelle loi scolaire argentine : « des raisons de temps et de méthode font recommander cette

réforme ; l'accumulation et la diversité des tâches dispersent l'attention de l'élève-maître et le rendent superficiel... et d'autre part l'apprentissage professionnel exige un esprit déjà formé et un effort plus considérable que les études préparatoires ». A peu près partout, cette séparation est considérée comme un progrès décisif dans la formation de l'instituteur. Ce n'est pas à dire que cette séparation doive être totale : psychologie appliquée et pédagogie font souvent partie du cours d'études théoriques ; langue et littérature nationales, hygiène, etc. se rencontrent dans les programmes de la période professionnelle. Mais le principe n'en est pas atteint.

Un autre principe, c'est que le maître doit être adapté au milieu dans lequel il va exercer son activité.

Cette activité doit être, en effet, très large et très variée. Ce qu'ont réalisé isolément quelques bons maîtres au bout de longues années d'études et d'efforts pour s'adapter à leur milieu, doit devenir la tâche régulière du maître de demain. L'école n'est pas seulement la maison des enfants, ce doit être le centre intellectuel et social de la communauté. Et plus généralement, selon la formule américaine, tout établissement scolaire, à quelque ordre, à quelque spécialité qu'il appartienne, doit devenir conscient de son rôle national. Au lieu de s'enfermer dans sa tâche quotidienne, il a le devoir impérieux de mettre toutes ses énergies, toutes ses compétences au service du plus grand nombre. De l'Université, de l'humble école de campagne, une lumière doit jaillir et irradier la communauté d'alentour.

Dès lors la préparation scientifique de l'instituteur s'impose, non plus comme un droit, ainsi que le veulent les égalitaires allemands par exemple, mais comme un devoir. L'unité de préparation à la base du corps enseignant n'est plus une question sociale, une revendication de classe et de caste, mais une obligation impérieuse, une condition essentielle de l'accomplissement d'une tâche nationale. A tous les degrés, dans tous les milieux où l'appelle ses fonctions, le maître sera le plus instruit et le meilleur de la communauté où il exerce.

Cette œuvre implique une spécialisation du corps enseignant élémentaire. L'idéal serait qu'un enfant du peuple, surtout d'un milieu déterminé, district minier, centre textile, région d'élevage, terre de cultures et de labour y revînt après un cycle d'études scientifiques et professionnelles qui lui eussent révélé les principes d'une organisation supérieure du travail et de la société. Quelques pays cherchent à le réaliser dans un domaine important, le milieu rural. La création de sections rurales dans des écoles normales anciennes, d'écoles normales rurales avec champs d'expériences et écoles de démonstration est une œuvre d'une haute portée économique et sociale. Ce ne doit être d'ailleurs qu'un premier pas vers l'adaptation complète et féconde de l'instituteur à son milieu.

Entreprise plus aisée dans les pays neufs que dans les États de formation ancienne aux institutions scolaires différenciées et hiérar-

chisées! Mettre « le vin nouveau dans les outres anciennes » est comme on sait toujours fort hasardeux. Est-ce à dire que notre enseignement normal ne doive pas être touché par le mouvement qui entraîne ailleurs les établissements similaires? Sans vouloir tracer ici en quelques traits une esquisse de l'école normale française de demain, on peut prévoir pourtant que beaucoup de nos écoles normales des petits centres seront amenées à se consacrer à la formation particulière de maître rural. On pourrait concevoir une différenciation poussée assez loin pour qu'une seule école normale par académie — celle de la ville d'Université — fût réservée à la formation des maîtres urbains. Et dans ce centre intellectuel, peut-être pourrait-on tenter l'expérience anglo-saxonne, rattacher l'école normale à l'Université, soit comme un organisme séparé à la manière anglaise, soit selon la formule américaine comme une partie intégrante et essentielle de l'École universitaire d'éducation.

Les objections ne manqueront certes pas à un tel projet — qui demanderait d'ailleurs de bien plus vastes développements. On reprochera surtout aux partisans des études normales universitaires d'ouvrir trop grande la porte de sortie de la carrière primaire, d'inviter à la désertion, d'accentuer ainsi la crise du recrutement. Objection probablement spécieuse. Le passage d'un ordre à l'autre d'enseignement ou des fonctions primaires élémentaires aux situations supérieures de professorat et d'inspection ne se fera à peu près jamais sans un stage dans l'école élémentaire. Mais est-il très utile que tous les maîtres demeurent pendant toute leur carrière dans la même fonction? La présence dans un établissement de quelques fortes individualités, en route pour un avenir plus brillant, n'est-elle pas un élément de vie plus intense et un ferment de progrès? Il ne faut pas trop redouter — peut-être même faut-il souhaiter — le passage assez rapide de jeunes gens laborieux et ambitieux au milieu d'un noyau stable de vieux maîtres éprouvés.

Du moins l'expérience vaut d'être tentée dans notre pays. Mais est-il nécessaire qu'elle soit organisée en même temps sur toute l'étendue du territoire? L'exemple des fédérations d'Europe et d'Amérique est bien séduisant : ce que la Saxe, Bâle-Ville, l'Illinois, Ohio ou Michigan ont accompli dans leurs États respectifs, cette œuvre de pionniers, d'éclaireurs, ne pourrait-elle être assumée par telle ou telle de nos grandes villes ou de nos régions? Il ne manque pas en France d'individualités fortes, averties sur les besoins du monde moderne, capables de concevoir un ordre nouveau et de prendre des responsabilités. Et l'on trouverait sans doute des communautés locales ou régionales disposées à accueillir un novateur, à le soutenir dans ses efforts et à lui « donner une chance ». Une expérience bien conduite vaut mieux que de longues discussions.

HENRI GOY.

Bibliographie.

Publications d'ordre général.

L'Ame paysanne, par le Dr Emmanuel Labat : Delagrave éditeur.

Au double titre d'universitaire et de paysan, je voudrais signaler aux lecteurs de cette revue, mes collègues, un livre qui vient de paraître à la librairie Delagrave : *L'âme paysanne*, par le Dr Emmanuel Labat. A vrai dire, il n'est pas sans avoir déjà fait quelque bruit. C'est le recueil d'une série d'articles qui ont paru dans la *Revue des Deux Mondes* : on y a seulement ajouté une préface. Les articles, à leur apparition, furent très remarqués, commentés, cités. Ils apportaient des documents nouveaux à l'étude d'un mal inquiétant, l'abandon de la terre. Le livre, à son tour, sera certainement très lu : il renferme des idées qui méritent d'être méditées. Le Dr Labat — un médecin fort distingué, doublé d'un psychologue, aussi curieux de psychologie que de médecine — nous dit lui-même qu'il a passé sa vie à partager ses soins entre sa vigne, ses champs et sa clientèle, composée en majeure partie de paysans. Le livre a donc été écrit *sur place*, avec des documents cueillis de première main; il n'y a de doute à avoir ni sur la sincérité ni sur la haute valeur de son information.

Le problème paysan nous inquiétait déjà avant la guerre. Mais la vie était si douce! Manquer de pain! quel esprit chagrin eût pensé que nous verrions ces jours sombres? Nous les avons vus, et, mieux instruits cette fois, nous nous demandons : sera-ce notre pain, le bon pain de France que nous mangerons à l'avenir? aurons-nous du blé demain?

C'est le paysan qui a payé la grande rançon de la guerre. Plus que les autres, les saints outils de la terre se trouvent sans maître au grand retour. La question du pain, la troisième du terrible trio : guerre, peste, famine, nous tient à la gorge cette fois.

Les pouvoirs publics se sont émus. Il faut repeupler les campagnes, combler les vides s'il se peut, et, à tout prix empêcher de nouvelles désertions. On a compté sur les instituteurs, et c'est bien à leur initiative surtout qu'il faut laisser la conduite de cette croisade. Les programmes feront moins ici que l'action personnelle. Voilà pourquoi

je leur signale ce livre qui est de nature à les éclairer sur leur mission, sur les obstacles qui les attendent, peut-être sur les moyens de les vaincre.

Je le signale encore parce que celui qui l'a écrit est habitué, par goût et par raison, à demander à l'âme une partie du secret de la maladie du corps. Or, il faut le redire sans cesse, le problème paysan eet d'ordre essentiellement moral. On l'oublie volontiers. Je connais une société d'agriculture qui, par un jour de beau zèle, a mis au concours un programme d'études agricoles. Ce qui est à trouver, c'est plus et mieux : c'est un programme d'éducation paysanne. Parce qu'on a des écoles excellentes avec des maîtres dévoués et d'une grande valeur, la partie n'est pas gagnée, il s'en faut : la question est d'un autre ordre, et le livre du Dr Labat le prouve.

Allons au chef-lieu de canton, sur la place, un jour de marché. Voici un facteur; il y a quelques jours il tenait encore le mancheron de la charrue : la protection d'un député lui a valu le képi et le sac. Il passe faisant sa distribution de lettres : tous les paysans des alentours sont là, venus pour vendre leur blé. Tout à coup, une lourde main s'abat comme une massue sur son épaule. Ne vous effrayez pas, c'est une caresse. Il ne s'en émeut pas d'ailleurs. La tête baissée, il continue à fouiller dans son sac : « Ah, coquin, lui dit le farceur, *tu la trouvais trop basse*! » Un autre survient : « Veinard, *tu n'as plus peur de la grêle*! » Tout en parlant, il admire la blouse et le képi neufs, les souliers bien cirés, les mains sans gerçures du facteur, et il ajoute, envieux : « *Tu ressembles ma foi, à un Monsieur*! » Notre facteur sourit, il est sensible à ces compliments, et il continue sa distribution au milieu des mêmes plaisanteries, qui, dans l'espèce, sont des félicitations.

Ce bout de dialogue résume les causes principales qui attirent le paysan à la ville. Le métier est dur, la terre est basse, les reins se cassent à la travailler. On acceptait autrefois cette fatigue : on ne veut plus l'accepter. Quelle est la raison de cette moindre endurance? Quatre ans de guerre et de séjour dans les tranchées semblent prouver que ce n'est pas le corps qui a fléchi; mais pour l'âme, qui, dans la tranchée n'a pas fléchi davantage, il y a au regard de la terre un changement.

Le métier est dur et les projets ne sont pas certains. Cinq minutes de grêle anéantissent une récolte; la gelée détruit en une matinée les bourgeons et les fleurs; une inondation enlise les foins. Autrefois on supportait ces désastres avec calme. Aujourd'hui on a des assurances qui les atténuent, et cependant ils irritent, ils rendent le travail de la terre odieux. Cette fois, c'est l'âme qui a fléchi, il n'en faut pas douter.

Enfin les manières ne s'affinent pas à soigner des bœufs et à labourer. Le paysan le sait et on le lui fait sentir quelquefois, même à l'école. S'il est beau parleur sur le marché, quand il vend son veau,

il est maladroit partout ailleurs. De sa rusticité il se souciait peu autrefois ; il avait une philosophie inconsciente faite de fierté à la fois et d'acceptation. Aujourd'hui, l'odeur du fumier lui paraît insupportable. Il fuit vers la ville où il ressemblera à un monsieur, où on l'appellera monsieur. C'est l'âme qui a fléchi.

Ce n'est ni avec des programmes, ni même avec des privilèges qu'on retrouvera ces forces perdues. Il y a là quelque chose de plus grave : il y a des vocations qui se perdent et qu'il faut refaire.

Qui dit vocation, dit sensibilité particulière à un certain ordre de beautés et de grandeurs. L'homme qui a une vocation est un poète : C'est bien à une Muse que va son amour, et il est prêt pour elle aux grands sacrifices. Il y a une vocation guerrière, religieuse, artistique, paysanne, comme il y a une poésie guerrière, religieuse pastorale.

Il n'est pas besoin de chercher beaucoup pour savoir quelles sont les grandeurs ou les beautés qui suscitent la vocation paysanne : le monde les connaît depuis qu'il y a des poètes. Mais si j'allais chercher mes preuves dans Virgile et dans Hésiode, d'aucuns trouveraient que je me joue. Il faut serrer la vérité de plus près.

Le paysan fidèle à la terre est retenu sur son domaine par un sentiment bien noble, par la joie de l'artiste qui crée. A la mi-juin, lorsque subitement la terre se couvre de l'or des moissons, son admiration pour le grandiose spectacle n'est pas moindre que la nôtre, mais elle est d'un autre ordre et qui nous échappe. Ce blé, c'est lui qui l'a semé; cette merveille de féerie, c'est lui qui l'a voulue. Ces grands bœufs pareils, cette image sereine de la force, si belle qu'elle nous inspire du respect, c'est encore lui qui les a fait naître, qui les a domptés, qui les a forcés à s'unir pour le travail. Il n'est pas jusqu'à son domaine, son petit domaine rural, l'œuvre de toute sa vie, de plusieurs générations d'ancêtres, qui ne soit un chef-d'œuvre d'adaptation où le blé, la vigne, la forêt, la prairie, la source, le pâturage sont combinés harmonieusement en vue d'une chose très belle, la vie d'une famille.

Son admiration à lui se complète donc d'une joie plus profonde. Il est deux fois poète, parce qu'il aime, et parce qu'il crée. Il sait même que sa création est une victoire, la plus belle des victoires, celle qui force la terre à le nourrir et les animaux à le servir.

Il a, comme le poète, le joyeux orgueil de son indépendance. De ceci il parle volontiers; volontiers il se moque de la vie compliquée du citadin; il la compare à la liberté dont il jouit dans ses champs, à sa vie si simple, si riche de réalité concrète, si facile en même temps. Lorsque Virgile, sur l'ordre de l'empereur, dit-on, composa ses *Géorgiques* afin de créer des vocations paysannes, il ne chanta guère les beaux paysages de l'Italie, mais les joies du travail victorieux et de l'indépendance qui enchantent encore l'âme du paysan français.

Voilà quelques réflexions que m'inspire le livre du docteur Labat,

et il pourrait m'en inspirer d'autres car les idées n'y manquent pas. Mais celle-ci revient avec insistance que si l'on veut sauver la terre, il faut sauver l'âme paysanne et pour cela la vocation des jeunes. Le problème de la terre se trouve ainsi posé devant la petite école du village où véritablement il faut changer quelque chose et peut-être plus qu'on ne pense. Je crois qu'on le fera plus utilement, si l'on médite le livre dont nous parlons. En attendant, nous souhaitons qu'il pénètre dans cette école et qu'il devienne le livre familier que le maître relira souvent.

. . . .

Je ne veux pas encore poser la plume, et puisque je m'adresse ici à des universitaires amis du beau parler, je veux leur dire encore que la lecture du livre leur sera une joie en même temps qu'un profit. S'il en est qui frémissent jusqu'au fond de leur âme en lisant certains vers de Virgile et de Théocrite, ils trouveront là des pages, des lignes, des expressions où chante toute la poésie de nos campagnes, la vraie, celle qui n'est pas stylisée par des générations de petits Delille. Il y a six chapitres; j'aimerais mieux dire six journées; je me suis surpris, en le lisant, à regretter que l'auteur n'ait pas ressuscité ici le vieux titre si joli de l'*Hexaméron*. Ce seront, en effet, six journées de promenades à travers un pays un peu mélancolique dans son abandon : et tout en marchant on causera, on s'attendrira, on sourira quelquefois, et on philosophera longtemps.... Ce sera très doux, ce sera exquis.

Un Universitaire.

ERRATA

N° de mars 1919.

L'article de Mlle Hui doit être rectifié ainsi qu'il suit pour la partie relative aux exemples donnés par l'auteur à l'appui du programme d'enseignement qu'elle préconise.

Une erreur de composition a fait placer les expériences et sujets d'observation immédiatement après chaque leçon à laquelle, comme on a pu le remarquer, ils ne se rapportent pas toujours. Les expériences et sujets d'observation indiqués, sont, en effet, relatifs non à chaque leçon, mais à chaque chapitre d'études à la suite duquel ils doivent être lus.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
Alix Fontaine.

Coulommiers. — Imp. Paul BRODARD.

N[lle] série. Tome LXXIV. N° 6 Juin.

REVUE
Pédagogique

Un Livre d'Amérique[1].

M. Herr, toujours si admirablement informé de ce qui se publie dans tous les genres à l'étranger, a bien fait d'introduire ce livre chez nous. Il l'a d'ailleurs traduit avec cette aisance et cette convenance de ton qui donnent l'illusion d'un texte original. Le livre a tout de suite séduit ses premiers lecteurs. Rien d'un traité de pédagogie; il séduit par un charme qui émane tout entier de la nature même de son auteur.

Celui-ci, M. Angelo Patri, est directeur d'école à New-York. Sa vie a cette particularité, fréquente en Amérique, d'avoir commencé par l'émigration. Né en Italie, il fit partie tout enfant, avec sa famille ne sachant pas un mot d'anglais, d'un troupeau de pauvres gens passant la mer.

« Lorsque ma famille vint à New-York, je perdais les compagnons de mon enfance, les champs, les prés, les

1. Angelo Patri, *Vers l'École de Demain*, Souvenirs d'un maître d'école américain, traduit de l'anglais par L. Herr, avec une préface de Ferdinand Buisson, Hachette, 247 pages.

arbres, les fleurs, les moutons, les rivières, les sombres châteaux-forts aux flancs de la montagne. Je trouvais en revanche des maisons surpeuplées, des escaliers obscurs, des rues — des rues pavées, avec la fuite désordonnée des camions et des gamins — des terrains vagues, des monceaux de décombre et d'ordure. »

Les souvenirs de ces premières années resteront actifs dans son imagination rêveuse; ils seront toujours un des éléments de son inspiration. Les histoires que de soir en soir en Italie lui contait son père, peintre en bâtiment, ont contribué à lui dévoiler ce dont les enfants ont besoin.

Vie simple et droite, sans grands incidents, semble-t-il. Pendant dix ans il va à l'école, montant de degrés en degrés. Il n'y est pas heureux. Sa petite nature d'enfant imaginatif et chétif y est comprimée par les programmes fastidieux, la discipline uniforme et très rigoureuse. Il est nommé instituteur et souffrirait des mêmes inconvénients, s'il n'y avait le contact des enfants, ce contact qui met en branle, à flots incoercibles, toutes les puissances de son âme. Il devient directeur d'école, déchargé de classe, comme nous dirions, car son école compte quatre mille élèves!

Il habite à quelque distance. Et, manifestement, dans la grande ville tumultueuse il ne voit que des enfants. Le monde des enfants est tout son monde : « Journellement, matin et soir, sur le chemin qui mène à l'école et sur le chemin qui en ramène, je vous rencontre par centaines. Vous souriez, et le salut de vos yeux m'enchante. Vous venez à moi, et vous m'emmenez avec vous, libre et joyeux comme vous l'êtes vous-mêmes. Sûrement ma vie est bénie par les sourires de lèvres innombrables, bénie par la caresse de saluts innombrables. »

M. Angelo Patri ne nous parle donc que de l'école et des enfants. En l'écoutant, il convient de se prémunir contre une illusion possible. Nous risquons de confondre trop facilement ces choses d'Amérique avec nos choses à nous. C'est la même illusion qui fait qu'en histoire on ne se rend pas compte de l'hétérogénéité du temps.

Cependant si nous portons notre attention sur certains détails du livre, nous apercevons confusément, mais sûrement, que les conditions de l'enseignement ne sont pas les mêmes chez les Américains et chez nous, qu'ils ont des problèmes qui, tous, ne sont pas nos problèmes.

L'école, chez eux, a, par exemple, pour grande tâche l'assimilation des fils d'immigrés. Des enfants qui viennent de tous les points du monde, qui diffèrent par la manière d'entendre la morale, et la vie sociale, et la religion, et la propreté. Des parents qui ne comprennent pas la ville, ne parlent pas sa langue, qui ne comprennent plus leurs enfants, qui bientôt ne sont plus compris de leurs enfants. Nous assistons, au détour d'une page, à une scène curieuse et poignante : un brave garçon, zélé, brillant élève, dont on s'aperçoit qu'il est cruel pour sa mère, qu'il la rebute et la renie parce qu'elle n'est qu'une vieille étrangère ridicule dont il a honte et qu'il met tout son orgueil à n'être qu'un Américain. — Ah! la douceur de l'homogénéité, l'habitude nous la voile! Nous ne savourons pas le bienfait d'enseigner des enfants qui sont pareils à nos enfants, qui ont notre esprit avant que nous ne le leur communiquions, qui comprennent à demi-mots les moindres nuances de notre pensée.

On devine aussi, au moins dans les écoles de certains quartiers des grandes villes, une véritable brutalité d'habitudes. La discipline y semble un tout autre problème que

chez nous. C'est proprement la violence qu'il faut empêcher.

Dans la première classe où on introduit le jeune instituteur, les écoliers tourmentent si bien leurs maîtres qu'ils les forcent à partir l'un après l'autre.

« Vous comptez revenir demain? lui dit un gamin.

— Oui, certes, pourquoi cette question?

— Bon, il y en a qui viennent un jour; et d'autres deux jours. Demain, cela fera deux jours. »

Transporté dans une autre école, il nous fait, en passant, cette confidence qu'en circulant dans les couloirs « on percevait vaguement le bruit des batailles qui se livraient dans toutes les classes ».

Il y a donc là, parfois, des conditions d'éducation un peu rudimentaires. En revanche, nous y voyons les classes sociales confondues sur les mêmes bancs, les riches assis à côté des pauvres; puis, si l'école se heurte le plus souvent à l'indifférence des parents, du moins n'est-elle pas mêlée comme chez nous à d'âpres luttes politiques et confessionnelles; et aussi elle trouve à l'occasion, dans l'initiative privée, des concours pécuniaires dont nous n'avons aucune idée.

M. Angelo Patri est le moins scholastique des hommes, le moins entravé de doctrines. La nature en lui est trop forte pour qu'il ne soit pas uniquement lui-même. Ce ne sont jamais des idées générales qui le mettent en branle et l'amènent à entreprendre, mais des expériences très particulières. Des idées générales, il n'en a pas; ou, s'il en a, c'est qu'elles viennent immédiatement des faits. Son livre n'est donc que la relation d'une multitude de petits incidents, insignifiants pour d'autres yeux que les siens, de mots d'enfants qui n'avaient de sens que pour lui. Ce sont ces petits faits vulgaires qui ont été des points de

départ de son activité, des événements capitaux de sa vie.

Un soir, il reçoit une mère éplorée qui se plaint que son enfant a été maltraité par une bande organisée de petits Irlandais, élèves à l'école. Alors il se met à feuilleter son registre et il est frappé du nombre de plaintes analogues : boutiquiers qui dénoncent des larcins, voisins qui accusent des méfaits divers. Parmi ces plaintes il y en a de graves. Et il a la révélation ample, lumineuse de la situation vraie de l'enfant. « Allons, songeais-je, est-ce que mon école est très différente des autres? Non, vraiment; maîtres et enfants, rues et désordres s'appellent autrement, mais sont les mêmes que partout. La famille ferme sa porte sur elle-même. L'école ferme sa porte sur elle-même. Mais la rue continue de rouler le flot bruyant de sa vie, charriant nos enfants devant nos portes closes. »

Et il se rappelle sa propre enfance. « Nous jouions aux sous, jusqu'au moment où les grands venaient nous prendre nos sous. Nous disions des gros mots, parce que les grands disaient de gros mots. Nous fumions pour le même motif. Nous prenions aux étalages pour mériter les compliments des grands.

« Nos maîtres c'étaient les rues, et les garçons qui étaient les maîtres des rues. Et c'était là toute notre éducation. Nos parents s'affligeaient et s'indignaient. Ils nous punissaient quand ils nous prenaient sur le fait. Nous apprenions à dissimuler, à tricher, à mentir, à résister.

« Dans tout cela, jamais un mot de l'école. L'école n'avait rien à voir avec la vie et nous étions tout entiers à la vie. »

Ces réflexions, ces souvenirs lui découvrent la grande vérité pédagogique : si l'on veut fondre l'éducation, créer les conditions qui la rendent possible, la classe ne suffit pas; elle n'est rien ou presque; c'est toute une vie sociale

qu'il faut organiser avec l'école comme centre, une vie sociale où l'enfant trouvera tout ce dont sa nature enfantine a besoin.

Il constate très tôt qu'il ne peut se passer des familles. Mais qu'attendre des familles? Les observations s'accumulent sur ce point encore. Il y a des parents qui ignorent tout de l'école, jusqu'au nom de la rue où elle est située. Ils ont chargé un voisin de faire inscrire leur enfant, mais ne savent ce qu'il y fait, ni s'il y va. « Et la plupart des parents ont une conception livresque de l'éducation. Plus les gens sont pauvres et plus ils s'exagèrent la valeur des besognes traditionnelles de l'école. L'école est l'endroit où l'on apprend dans les livres et il ne faut pas que l'enfant perde son temps à autre chose. Le temps passé à jouer est du temps perdu. Le temps donné à la musique ou à la cuisine ou à des histoires, ou a des spectacles dramatiques ou à la danse, ou à la menuiserie ou au modelage, autant de temps perdu. »

L'école doit donc gagner les familles à ses vues, à ses ambitions, les convertir à son esprit.

Mais dans son effort pour susciter et organiser cette collaboration, M. Angelo Patri s'aperçoit d'un fait qu'on pourrait formuler ainsi : les familles groupées ont un autre esprit qu'isolées, un esprit qui répond spontanément à celui de l'école. « Ce qu'il fallait aux parents, c'était l'étincelle. Du jour où ils se trouvèrent en contact, ils purent commencer à s'entretenir entre eux des questions qui concernaient l'école. Avant même que nous nous en fussions aperçus, la pensée collective du groupe commença à se porter sur les besoins des enfants, sur le matériel scolaire, le travail, l'assiduité scolaire, la culture morale. »

Nous ne suivrons pas l'exposé de cette œuvre pédago-

gique dont le détail nous importe moins que l'inspiration qui l'anime, que les intuitions qui l'illuminent. Il y a dans la façon de dire de M. Angelo Patri, une plénitude de sentiment et de pensée qui l'emportent de beaucoup sur ce qu'il dit et décèlent sa richesse intérieure.

Que l'on écoute encore cette effusion qui termine un beau développement sur la façon dont les institutrices devraient être formées. « O maîtresse, que la vision de votre devoir vous inspire ! Faites-vous une tâche qui vous laisse la spontanéité fraîche et saine de votre pensée. A vous d'abord et plus qu'à personne, il faut une tâche qui vous donne la plénitude de votre épanouissement, et ce que vous ferez pour le bien de l'enfant, vous le ferez pour l'enrichissement de votre propre vie. Avec votre entourage, avec les pères, les mères, les enfants, il vous faut accepter la fortune bonne ou mauvaise, et préparer l'avenir pour le bien de tous. Ne recourez pas aux livres. Il y a plus de philosophie, de philosophie forte, large, humaine, dans les simples histoires que se racontent entre eux les plus pauvres et les plus misérables des hommes, que dans la plupart des livres que vous lisez. Restez en contact étroit avec l'humanité : c'est à cette condition que vous connaîtrez l'enfant, qui est une chose infiniment plus importante que le programme, que l'école, que les examens, que les promotions.

« Parlez librement, agissez librement. Votre art est plus haut et plus grand que celui du peintre, du sculpteur, de l'écrivain. Votre œuvre, c'est cette chose magnifique : la conduite humaine. Vous créez. »

*
* *

On ne peut se tromper à cet accent. M. Angelo Patri a le tempérament de l'éducateur-né; il a probablement un peu de ce génie spécial qui est le génie pédagogique.

Et si, par cet exemple, on essaye de démêler ce qui caractérise ce génie, on voit bien qu'il consiste dans un amour de l'enfant, sans fond, inaltérable, unique. Un amour de l'enfant qui, lorsque les circonstances le font jaillir, emporte tout, transforme tout. Premier et dernier principe de la pédagogie, il remplit encore tout l'entre-deux; il donne l'intelligence à celui qu'il anime; il le rend capable d'invention, de création.

Et si l'on va encore plus loin, si on cherche par où cet amour se distingue des autres amours, on saisit qu'il n'a rien de commun, par exemple, avec la grande charité des bienfaiteurs, des saints pour leurs frères deshérités, pour les malades, les pauvres, les criminels. Il n'est pas un sacrifice et une abnégation. Et il est aussi d'une toute autre espèce que l'amour de la mère ou du père pour l'enfant. Rien en lui d'égoïste, aucune puissance charnelle. — L'éducateur né trouve sa joie avec les enfants, avec tous les enfants; il se complaît avec l'*enfance*. Pour tout dire, *il les aime parce qu'il leur ressemble*. Il a leur confiance innocente dans les gens et les choses, dans les objets de ses aspirations; la vie ne l'a désabusé de rien d'elle-même. En lui comme en eux, le jeu se confond avec le travail, le rêve avec l'action. Ce n'est pas parce qu'il aime les enfants qu'il reste jeune; il les aime parce qu'il reste inaltérablement jeune. Quand on lit quelques pages de Pestalozzi ou de Frœbel, ou de notre auteur, on a l'impression que cette

persistante *puérilité* de cœur est le grand secret de leur génie.

Dans le cas de ces hommes d'exception, l'amour des enfants est un don de nature. Et chez les autres hommes? Avouons que ne le possède pas — ou n'en est pas possédé, qui veut. Il ne se communique pas par la raison et l'instruction, ni par l'exhortation la plus véhémente. Seul le contact des enfants, seule la familiarité avec eux peuvent l'éveiller; la classe est le milieu favorable à son éclosion.

La jeunesse des élèves rayonne autour d'elle comme un foyer de chaleur. M. Angelo Patri dit vrai sur ce point. Celui qui se consacre délibérément, qui va vers les enfants de toute son âme, reçoit du rajeunissement comme effluve. L'âge glisse sur lui sans faire son œuvre habituelle, — sans flétrir ni vieillir son cœur. — Récompense secrète de la vie enseignante, admirable miracle psychologique qui s'y accomplit si on se donne, tandis que si on ne veut ou si on ne peut se donner, elle devient souvent ingrate et parfois offensante.

M. Angelo Patri étend ses vues, sous l'impulsion de ce génie qui est en lui. Il rêve d'une société où l'amour de l'enfant sera le but suprême et l'inspirateur souverain. Dans la mesure où les hommes aimeront les enfants, tous les enfants de la communauté, ils seront délivrés des soucis du jour, des aigreurs, des rancœurs de l'ambition, des déceptions de la vie. Leur fardeau leur sera ôté; ils seront libres. Ils seront affranchis, du même coup, de ce qui les oppose et les anime les uns contre les autres. Et ils pourront *espérer*, car ils trouveront dans les enfants les moyens de réaliser leurs espoirs. Ce que M. Angelo Patri appelle l'*École nouvelle*, c'est l'amour de l'enfant devenu

une sorte de religion collective qui rallie et transforme les hommes.

Nous avons déjà indiqué que M. Angelo Patri est malhabile a traduire sa pensée en idées générales. Mais nous croyons bien que ce que nous venons de dire la traduit exactement et donne la clef de certains passages particulièrement expressifs, tel celui-ci qui termine le livre. « Les fardeaux qui pèsent sur les hommes sont lourds et vous, mes enfants, les faites légers. Les pieds des hommes ne savent où aller, et vous leur montrez le chemin. Les âmes des hommes sont esclaves, et vous les faites libres. Vous, mon beau petit peuple, vous êtes les rêves, les espoirs, le sens du monde. C'est par vous que le monde progresse et qu'il croît en amour fraternel. »

Parlant ainsi, M. Angelo Patri paraît assuré d'être compris de ses compatriotes. Et peut-être, en effet, y a-t-il une profonde affinité entre sa pensée et la leur. Peuple singulier que ce grand peuple ami et qui nous reste, avouons-le, en partie mystérieux. Quel peuple n'est pas mystérieux pour un autre peuple ! On a souvent dit de celui-ci — et il a donné lui-même l'ultime preuve, qu'il alliait étrangement l'esprit le plus pratique au plus parfait idéalisme. Mais depuis que ses fils vivent familièrement avec nous, ce mélange admirable de qualités contraires nous paraît encore plus surprenant. Nous les avons vus : négociants, techniciens, fermiers, marchands de chevaux; hommes rompus aux affaires, brassant, à pleins bras, la réalité, mais, en même temps, chez tous, nous avons découvert cette simplicité et cette fraîcheur d'âme qui sont l'apanage de l'enfant. Ni l'expérience, semble-t-il, ne ternit en eux la nature, ni le développement pratique et théorique de l'esprit ne la complique.

« Je n'y vois qu'une grande innocence », dit un héros de M. Mœterlinck en contemplant les yeux de l'Inconnue. M. Angelo Patri, qui perçoit peut-être la même lueur dans les yeux de ses compatriotes, annonce en ces termes leur destin : « L'apport véritable de l'Amérique au progrès du monde ne sera pas de l'ordre politique, ou économique, ou religieux ; ce sera l'éducation renouvelée, ce sera l'enfant devenu le ressort de notre force nationale, ce sera l'école devenue le moyen de régénérer l'adulte ».

Il se peut. Alors ce peuple serait un de ces peuples élus qui apportent dans l'histoire une vocation particulière et, l'accomplissant, font faire un pas à l'humanité.

Félix Pécaut.

Du Mauvais écolier au délinquant juvénile.

Étude de trois causes principales de la délinquance chez l'enfant.

Les mêmes raisons d'impuissance intellectuelle, d'indiscipline, de perversion, de mauvaise santé générale, d'éducation défectueuse qui, respectivement, sont responsables de l'insuffisance scolaire des enfants, sont responsables aussi de la délinquance juvénile. On peut grouper sous trois chefs différents les causes principales des réactions antisociales des enfants. *Les éducations défectueuses*, *les États constitutionnels*, *les Causes occasionnelles*.

Les éducations défectueuses.

Lorsqu'un enfant commet un délit, il importe en premier lieu de connaître le genre d'éducation familiale qu'il a reçue, avant de supposer que ses tendances constitutionnelles ou des circonstances fortuites l'ont amené à commettre des actes légalement répréhensibles. Les éducations défectueuses peuvent se ramener à quelques cas schématiques peu nombreux : l'éducation donnée peut-être telle que tout enfant placé dans les mêmes conditions soit appelé à agir de la même façon : telles sont les éducations activement pernicieuse avec dressage de l'enfant au vol, au mensonge, à la mendicité, à la prostitution. A un moindre degré l'éducation donnée n'est pas activement mauvaise, mais l'enfant, nourri par intermittences est oublié à tous les autres points de vue et à moins qu'il ne soit spécialement bien doué, il aime la rue dans laquelle il vit, il ne connaît et ne conçoit rien d'autre que le vagabondage, et s'il consent à aller à l'école, aucune

surveillance ne l'attendra au retour à la maison. Parfois enfin des sévérités et des brutalités excessives le feront s'enfuir. Dans ces cas les qualités psychologiques de l'enfant sont peu en cause. Les familles désunies, les parents se sont remariés et l'enfant grandit au milieu de l'indifférence ou de la partialité de son entourage. Tous les auteurs ayant traité de la santé morale des enfants ont insisté sur ces points; mais il est un type d'éducation procédant du moindre effort intellectuel des parents qu'il est habituel de rencontrer dans les classes populaires et qui, par l'absence de principe directeur et d'effort soutenu passe sans transition de la brutalité à la gâterie, utilitairement pour obtenir la tranquillité du moment.

D. A., cinq ans, mène grand tapage dans le logement de ses parents pour obtenir du chocolat; plusieurs rappels à l'ordre ne le calment pas. Un violent coup de fouet l'atteint sur les mollets et le fait hurler de douleur : on lui donne le chocolat convoité pour le consoler. Des enfants jouent dans une cour et font mille sottises; ils cherchent notamment à décrocher la cage à serins d'une voisine. Leur mère, après des observations criées d'un étage supérieur descend et les corrigent violemment; le soir, ils exagèrent la douleur qu'ils ont ressentie et la mère pour les consoler descend dans la soirée chercher la cage à serins et la leur apporte dans leur lit.

Des scènes se produisent le matin pour aller à l'école, on bouscule les enfants et on les gourmande pour qu'ils consentent à y aller, mais l'après-midi, les parents de guerre lasse n'insistent plus et l'enfant arrive vite à savoir qu'il paiera de quelques taloches le droit de faire ce qui lui plaît. L'un d'eux nous avoua « on finit toujours par avoir ce qu'on veut ». L'enfant a vite compris qu'il est maître de la situation et au fur et à mesure que ses désirs l'entraîneront au dehors et que son champ d'opération dépassera la famille et l'école, il arrivera à commettre des actes légalement répréhensibles.

D'autre part, certains parents nantis de principes d'éducation rigides, d'une sévérité exagérée et inopportune n'ont jamais pris la peine d'étudier les qualités intellectuelles de leurs enfants et exigent d'eux sans aucun discernement, des choses que ceux-ci sont incapables de faire.

Si ce dernier genre d'éducation est déplorable pour tous les enfants, il aboutit à de très mauvais résultats pour certains d'entre eux qui ont une intelligence insuffisante, un trouble constitutionnel du caractère ou qui, par périodes se montrent excités, irritables, impulsifs ou déprimés.

J'ai dû, récemment faire isoler de sa famille un garçon de quinze ans intelligent, travailleur mais impulsif et coléreux. Il ne se passait point d'heure dans la journée que son père ou sa mère ne vinssent dans la pièce où il travaillait pour lui faire doucement un peu de morale. Ils profitaient abusivement des moments où ce jeune garçon était calme pour lui montrer combien lui étaient préjudiciables ses emportements. Le résultat immédiat était de le faire mettre en colère ; il en venait bientôt aux propos grossiers, voire aux voies de fait sur ses parents qui attendaient patiemment le lendemain pour renouveler leurs remontrances.

De même certains parents s'ingénient à étaler de subtils raisonnements devant des débiles intellectuels, à discuter des mensonges d'hystériques, à vouloir que les enfants deviennent tous mathématiciens ou bons musiciens qui n'ont aucune aptitude pour cet art ou pour cette science.

Il est possible de résumer ainsi les causes sociales ou familiales qui ont été consignées dans nos observations comme facteurs uniques de la mauvaise scolarité et de la délinquance de certains jeunes sujets :

1° L'éducation est activement mauvaise; entraînement par l'exemple ou la parole à ne point fréquenter l'école ou à s'y montrer indiscipliné, à commettre des délits.

2° L'éducation est passivement mauvaise ; l'enfant est à peu près nourri mais nul ne s'occupe de lui, de son éducation, de sa moralité.

3° L'éducation est insuffisante; aucun principe directeur ne conduit les parents qui passent sans transition de la gâterie aux coups, type d'éducation populaire.

4° L'éducation est mal adaptée; alors que les procédés employés pourraient donner des résultats quelconques avec beaucoup d'enfants, pour tel cas particulier qui demanderait à l'éducateur la mise en œuvre d'un peu d'esprit de finesse, les résultats seront déplorables.

États constitutionnels.

Certaines constitutions mentales héréditaires ou malheureusement modifiées par des toxi-infections pendant la gestation, des incidents de l'accouchement, des maladies des premières années sont responsables des réactions anti-sociales que commettent les enfants ainsi mal doués. Chacune de ces constitutions morbides imprime aux délits qu'elle fait commettre à l'enfant un caractère spécial : le mensonge, le vol, la fugue du débile ne seront pas semblables à ceux de l'épileptique, de l'hystérique, du pervers.

Si, dès l'arrivée en classe il est possible de se faire une opinion valable sur les qualités morales et intellectuelles d'un élève, nous voudrions insister sur ce point capital que, pour que l'observation soit complète et puisse servir de bases à l'adoption de mesures qu'il faut prendre en temps opportun, elle doit être faite dès la crèche par le médecin compétent. Celui-ci seul, par une étude approfondie des antécédents héréditaires et personnels de l'enfant, de l'évolution du système nerveux pourra consigner sur la fiche qui devra suivre le dossier, les bases mêmes de son observation. Le médecin est actuellement en possession de signes précieux à rechercher aux différentes étapes que traversent le nourrisson et l'enfant pour acquérir la réflectivité de l'adulte. Lorsque ces étapes sont franchies d'une façon précoce ou retardée, ces variations doivent être interprétées dans un sens donné et il faut savoir que la signification de ces variations est d'une importance capitale pour l'avenir.

Il est aisé d'établir par des statistiques que la majorité des enfants qui se conduisent mal en raison de leur constitution ont parlé, marché, cessé d'uriner au lit à des époques anormales, que beaucoup d'entre eux ont présenté des signes de fragilité cérébro-spinale dès le berceau : aptitude aux convulsions bénignes, troubles du sommeil, fatigabilité de l'attention. Fils de syphilitiques, de tuberculeux, d'alcooliques, leur évolution a été anormale et, en renversant la proposition, il faut admettre comme le démontrent les faits, que les enfants qui présentèrent une évolution et une réflectivité anormales souffrent d'un toxi-infection

héréditaire ou précocement acquise et qu'ils seront enclins à se mal conduire de ce fait.

Nous avons dit : « la majorité de ces enfants présentent des troubles d'évolution » car il est une catégorie d'entre ces enfants constitutionnellement tarés qui parlent, marchent, ont leurs dents à temps ; ce sont les hérédosimilaires, pervers instinctifs qui héritent d'aptitudes, de tendances familiales qui naissent ainsi comme ils naissent grands ou petits, blonds ou bruns sans que pour cela un agent toxi-infectieux ait eu à intervenir.

Ils sont méchants, cruels, voleurs, fugueurs ou violents comme leurs parents ; et, pas plus que le goût pour la musique, les sciences ou les arts ne se marque chez un individu par un retard dans son évolution, pas plus ne sera-t-il possible par l'étude de l'évolution et de la réflectivité du nourrisson de savoir quelles seront ses tendances. Aussi faut-il attendre les premières manifestations de son caractère, c'est-à-dire vers deux ans et deviner pour savoir que certains goûts, qualifiés d'enfantillages ont valeur de graves symptômes de perversité à qui sait les interpréter.

Nous avons vu à treize ans, pour tentative d'homicide sur sa gouvernante entre autres réactions violentes et perverses, un jeune garçon qui, à trois ans, tachait d'encre les étoffes et les vêtements auxquels il savait qu'on attachait de la valeur. Une fillette de cinq ans, élevée à la campagne est amenée par sa marraine à la ville pour la première fois. Durant que celle-ci payait des achats, l'enfant avec une adresse incomparable avait dissimulé sous sa robe une boîte de sardines et deux oranges prises dans la boutique. On ne s'aperçut du larcin qu'à la maison. Cette petite fille était la descendante d'une longue lignée de criminels, de voleurs. Son père et sa mère dont elle avait été séparée peu de temps après sa naissance avaient l'un et l'autre été condamnés à la prison, un grand-père avait été condamné aux travaux forcés. L'admirable maîtrise avec laquelle cette enfant avait accompli son coup d'essai indiqua, comme les années suivantes permirent de le constater qu'elle était inamendable. Quelle peut être l'influence de l'éducation bien comprise sur de semblables enfants ?

Nous pourrions résumer notre opinion en disant que dans les

cas heureux l'éducation masque ces tares sans les modifier et qu'elle n'est capable d'amener aucune modification profonde sur les tendances et leurs sentiments. Une dame fortunée et charitable, désireuse d'adopter, d'élever et de doter une enfant fit à l'assistance publique les démarches nécessaires pour qu'une enfant lui fût confiée dans ces conditions. Séduite par la figure avenante d'une fillette née d'inconnus et pensionnaire de l'assistance depuis sa naissance, cette dame recueillit l'enfant. Au bout de quelques mois, la manière d'être de sa pupille l'inquiéta et, malgré les opinions rassurantes émises par les personnes incompétentes de l'entourage, elle voulut se renseigner par un examen médical dont les conclusions décevantes furent qu'elle avait adopté une perverse instinctive, perverse animée du désir de nuire à autrui, d'une parfaite insensibilité affective coléreuse, vindicative sous ses dehors séduisants. Les premières manifestations, de cette enfant qui n'était entourée que de douceur et de prévenance, consistèrent à se plaindre au personnel d'être maltraitée et non nourrie. A quatre ans, elle vola quelques objets qu'elle cacha soigneusement pour faire incriminer une femme de chambre; elle prit plaisir à six ans à mettre ses vêtements en loques pour pouvoir dire qu'on l'habillait mal. Cependant la patience, l'adresse et l'abnégation de sa mère d'adoption firent en sorte que pendant quelques années cette enfant intelligente sut se maîtriser assez bien pour qu'on puisse croire qu'elle était amendée jusqu'au jour où, à la suite d'une très bénigne remontrance, elle s'enfuit de son domicile, erra à l'aventure, fut recueillie par la police. Elle raconta alors qu'elle avait dû s'enfuir de chez sa marraine qui la battait pour l'inciter à se mal conduire.

Ribot (*L'Hérédité*, p. 317) cite le cas d'un enfant nègre qu'on enleva de sa famille à trois ans, qu'on instruisit, qu'on éleva à l'européenne. Il prit toutes les apparences de l'Européen civilisé, mais un beau jour, quittant ses manières policées et ses souliers vernis, malgré son instruction et les goûts que l'on croyait s'être développés chez lui, il retourna mener la vie errante de ses compatriotes sur le Mérivelis.

L'instruction est un fait acquis, le polissage des mœurs peut s'obtenir, le goût peut s'affiner par l'éducation mais il ne faut pas

demander à celle-ci de modifier un sentiment, d'anéantir des tendances non plus que de donner de l'initiative à un débile intellectuel. L'instruction farde et masque mais ne transforme pas, l'éducation non plus.

C'est dès le berceau et c'est au plus tard à l'école qu'il faut reconnaître, avec des moyens médicaux de jour en jour plus précis, les enfants que ni l'exemple, ni l'éducation, ni l'instruction ne sauront amender parce que leur intelligence insuffisante ne comprendra pas ou que leurs sentiments mauvais ne sont accessibles à aucune suggestion.

Futurs délinquants et criminels ou bourreaux domestiques, ils seront filous de grande envergure, s'ils apprennent le code et voient jusqu'où ils peuvent aller sans que la justice ait à leur demander des comptes.

Ces enfants, constitutionnellement tarés, pervertis, méchants, sont inamendables ; ils sont les récidivistes de demain. Il importe que l'expert chargé de les examiner puisse connaître, puisse comprendre les mobiles qui les ont fait agir pour, laissant dans l'ombre la notion insoluble pour nous de leur responsabilité, pouvoir affirmer et prouver que ces jeunes sujets seront à brève échéance des délinquants ou s'ils ont déjà attiré l'attention sur eux, qu'ils recommenceront à commettre des fautes.

Causes occasionnelles.

Un enfant normal et normalement élevé, avons-nous répété chaque fois que l'occasion s'en est présentée, ne sera point un délinquant. A l'âge cependant où la surveillance des parents se relâche par la force des choses, où l'enfant entre en apprentissage, avec un discernement insuffisant du bien et du mal, les causes occasionnelles multiples s'offrent à lui pour l'inciter à se mal conduire. La faute peut être sans lendemain, elle a été commise à l'occasion de certaines circonstances et c'est alors qu'il faudra, parmi les délinquants, savoir reconnaître ces malfaiteurs d'occasion, pour leur réserver tous les secours dont la législation sur l'enfant permet de disposer à leur égard.

A l'âge où naissent les désirs de connaître des choses nouvelles, de voir d'autres pays, lorsqu'on se figure aisément

que tout ce qui se fait ailleurs est mieux, les enfants admirent facilement quelque camarade beau parleur, semblant instruit de toutes choses et dont l'opinion émise sans réserve fait à leurs yeux la loi. Ces influences peuvent s'exercer passagèrement lorsque l'enfant pourvu d'un sens critique suffisant et revenant le soir dans le milieu familial pourra entendre un autre son de cloche, mais lorsque ces circonstances ne sont pas réalisées il se peut que les influences étrangères amènent chez l'enfant de profondes modifications sans que des tares héréditaires trop lourdes pèsent sur lui et sans que les parents aient de grosses fautes d'éducation à se reprocher. Il existe ainsi une catégorie de délinquants qui, changés de milieu, disciplinés et surveillés seront parfaitement amendables. Il importe de ne pas confondre ceux-ci avec les autres pour ne point leur appliquer les mêmes peines, pour ne point les mêler aux autres dans les maisons de répression et surtout quelque grave que puisse être la faute commise pour ne point porter un pronostic sombre.

La suggestibilité normale à leur âge, grâce à laquelle d'ailleurs ils sont éducables, est influencée par les récits de certains de leurs camarades qui exercent sur eux un magnifique prestige. Des exemples empruntés à la psychologie morbide des adultes nous montrent à quel point un individu peut acquérir de l'influence sur ses semblables. Laissons de côté les exploits de Raspoutine fascinant un auditoire crédule toujours renouvelé et toujours admiratif pour observer ce qui se passe dans certains milieux où l'on s'adonne au spiritisme. Nous avons soigné dans le service de notre regretté maître Gilbert Ballet, une femme devenue aliénée à la fin de sa vie par l'abus de la culture des sciences occultes ; elle ne pensait plus que sous forme hallucinatoire et la question qu'on lui posait si simple fût-elle, était résolue par l'intervention de l'esprit : « Êtes-vous allée vous promener hier ? » Après un temps de réflexion profonde elle répondait : « Il me dit que j'ai été faire des achats. — Qu'avez-vous mangé ce matin ? — Il répond que j'ai mangé de la soupe ». Trente ans de pratique spirite avaient dissocié et dédoublé sa personnalité au point que toute sa pensée était mise sous forme hallucinatoire. De semblables résultats permettent de comprendre combien profonde peut être l'influence que peuvent subir

certains individus lorsqu'ils sont jeunes, qu'ils sont certains que celui qu'ils admirent détient la vérité, lorsque leur volonté n'est point dirigée pour réagir contre les conseils qu'on leur donne qu'ils sollicitent et qu'ils suivent d'enthousiasme.

Les causes occasionnelles seront donc des facteurs importants et d'autant plus redoutables que la suggestion par exemple s'adressera à des sujets débiles de la volonté, de l'intelligence, imaginatifs et de ce fait mal armés pour la lutte.

Il suffit d'arriver à temps pour que les enfants délinquants à la suite de ces causes occasionnelles puissent être amendés.

Mesures à prendre.

Devant l'augmentation si inquiétante de la délinquance juvénile il importe que tous ceux qui sont chargés de soigner et d'éduquer les enfants ou de légiférer à leur sujet adoptent un plan de réaction préventif d'abord après l'exécution du délit, ensuite.

Préventivement.

C'est à la crèche que doit s'opérer le triage des enfants, il sera basé sur les observations prises par le médecin aussi compétent que possible, relatant les antécédents héréditaires mentaux et physiques des parents et des collatéraux, les antécédents personnels de l'enfant, les dates d'établissement de ses grandes fonctions, les incidents physiologiques et les maladies dont il aura eu à souffrir, l'époque où auront disparu les signes infantiles pour faire place aux signes de la réflectivité de l'adulte. Il faudra que l'observation soit précise et complète sur les troubles nerveux qu'il aura pu présenter, convulsions bénignes ou graves, pamoisons, troubles de sommeil.

Cet exposé facile à prendre avec méthode éclairera l'avenir de l'enfant et en collationnant des fiches il sera facile de voir que dès l'enfance les types se précisent et que pour certains, l'horizon est très sombre parce que tous ceux qui, dans leur enfance ont présenté les mêmes troubles ont dû, dans leur adolescence, être l'objet de mesures spéciales. Préventivement encore une étroite collaboration médico-pédagogique devra faire apprécier à leur

juste valeur les actes d'indiscipline qui ne sont point légalement répréhensibles. Un croc-en-jambe peut être donné par un écolier à un de ses camarades par perversité ou par enfantillage et il en est ainsi de toutes les mêmes manifestations scolaires qu'il faudra savoir apprécier; le médecin doit être appelé à donner son avis sur la valeur psychiatrique de ces faits qui sont ou non des symptômes d'états mentaux plus ou moins graves. Ainsi quelque grande que puissent être les variations permises, un enfant s'écartant des types habituels des écoliers devra être examiné pour être traité et suivi d'une façon spéciale, les délinquants seront ainsi préventivement mis à l'abri de nuire.

Après commencement d'exécution.

Des années d'assistances aux audiences de corrections paternelles et de collaboration avec le président nous ont montré que la faculté donnée aux parents et aux tuteurs de faire plus étroitement surveiller leurs enfants indisciplinés et au besoin la correction paternelle devait être la base de la législation infantile. Le père ou le tuteur doivent être les premiers avertis des fautes commises par les enfants ou de la disposition d'esprit de ceux qui sont près d'en commettre. Nous voudrions que lorsque le président a jugé que l'état de choses nécessite l'intervention des pouvoirs judiciaires l'enfant soit examiné médicalement afin d'être dirigé aussitôt vers l'école de réforme qui convient le mieux à son cas.

Autant que possible il faut éviter de mettre en prison pour un temps forcément trop court un enfant qui, en aucun cas, ne s'y amendera.

Il importe lorsque le diagnostic a été posé, suivant la cause responsable du délit commis : 1° de faire élever autrement et de soustraire à l'influence de leurs parents les enfants mal éduqués; 2° de faire apprendre un métier suivant leurs aptitudes à ceux qui sont constitutionnellement tarés et d'éliminer les pervers; 3° d'isoler et de soustraire au milieu des grandes villes les enfants qui sont insuffisamment armés pour résister aux suggestions et aux tentations occasionnelles.

André Collin.
Médecin adjoint du Lycée Janson de Sailly.

Les Écoles maternelles en 1918.

(Rapport du Comité de l'Inspection générale)

Il est impossible de ne pas constater tout d'abord, en visitant un grand nombre d'écoles maternelles, les progrès réalisés grâce à la constante impulsion donnée depuis plus de trente ans par les Inspectrices générales qui nous ont précédées. Il y a encore beaucoup à faire sans doute pour que nos écoles maternelles soient telles que nous les souhaitons au triple point de vue de l'installation matérielle, de l'organisation générale et des procédés d'éducation, mais une chose essentielle déjà est acquise; on sait, le plus souvent, ou l'on a les moyens de savoir ce qu'il faudrait faire et partout où les ressources et les efforts sont suffisants, les résultats obtenus répondent à l'impulsion donnée et à la bonne volonté mise en œuvre.

Ces résultats dépendent sans doute de la collaboration étroite de tous ceux qui doivent contribuer à la bonne marche de nos écoles : municipalités, administration, personnel. A chacun cependant revient une part déterminée de la tâche commune et c'est en considérant successivement ces diverses obligations que nous grouperons les principales observations faites.

Des municipalités dépendent l'installation et l'entretien des écoles, de leur mobilier et de leur matériel, l'organisation des cantines, le choix et la rétribution des femmes de service, l'organisation de l'inspection médicale.

C'est à l'administration qu'il appartient de régler l'organisation générale et l'organisation pédagogique des écoles, d'assurer la préparation professionnelle des maîtresses, de choisir et de nommer ces dernières, de diriger et de contrôler leurs efforts.

C'est enfin du personnel que dépend la bonne marche journa-

lière de l'école maternelle en ce qui regarde l'éducation physique, l'éducation morale et l'éducation intellectuelle.

I. Municipalités. — 1° Locaux. Mobilier. Matériel.

Malgré quelques progrès réalisés, la plupart des locaux de nos écoles maternelles sont encore mal adaptés à leur destination. Dans les écoles neuves elles-mêmes, l'architecte a été souvent plus préoccupé de l'aspect extérieur que des besoins de l'enfant; un trop grand nombre d'installations trop petites ne comportent pas le nombre de salles exigé par les règlements, parfois même pas de lavabos, ou ont des privés communs à l'école primaire et à l'école maternelle et par suite inutilisables pour les jeunes enfants.

Lorsque d'anciens couvents ont été transformés en écoles maternelles, on a respecté la sévérité, la froideur, l'absence de lumière qui les caractérisaient. A B..., l'école des frères attribuée comme local à l'école maternelle n'a même pas été blanchie et l'institutrice a fait, à ses frais, les réparations rigoureusement indispensables. Ce qui est plus grave peut-être, c'est l'état de délabrement et de malpropreté d'un trop grand nombre d'écoles maternelles en raison du défaut d'entretien. Le blanchiment obligatoire n'a pas été fait, dans certaines écoles, depuis plus de dix ans, les gradins sont maintenus alors qu'un crédit minime en permettrait la suppression, les privés et les lavabos sont souvent dans un état inacceptable, et parfois sont inutilisables ou constituent en raison de leur aménagement un véritable danger. (A L..., un enfant de trois ans a pu disparaître par l'ouverture d'un siège fait pour des enfants de dix ans). Dans certaines villes, la plupart des locaux des écoles maternelles sont dans un état de délabrement et d'abandon lamentable. Ajoutons enfin que c'est souvent le local de l'école maternelle qui est sacrifié le premier quand on a besoin de locaux. A X..., où les écoles maternelles sont cependant surpeuplées, elles ont été en très grande partie occupées par des services municipaux ou militaires. La guerre n'est pas toujours l'excuse de telles occupations; à A..., l'école maternelle a été prise pour le cours complémentaire et on a donné à l'école maternelle deux salles de

classes de l'école primaire sans autres dépendances et avec une cour de 20 à 30 mètres carrés.

Le mobilier, dans un grand nombre d'écoles, n'est pas mieux approprié que les locaux à l'âge des enfants et aux besoins de l'école maternelle. Dans la plupart des classes enfantines et dans certaines écoles maternelles, tables et bancs sont du même modèle qu'à l'école primaire. On trouve souvent encore de longues tables à cinq ou six places munies de bancs sans dossiers fixés à la table. Les lits de repos, les hamacs, les pliants n'existent que dans un très petit nombre d'écoles. — Enfin beaucoup de municipalités ne se soucient pas assez de fournir à l'école maternelle un matériel de jeux et d'occupations manuelles, tout à fait différent des fournitures classiques demandées pour l'école primaire.

Il est inutile sans doute d'insister plus longuement sur des constatations si souvent faites déjà, mais l'inertie de certaines municipalités est telle que la question se pose impérieusement de rechercher et surtout d'employer les moyens dont dispose l'administration pour obliger les communes à satisfaire à leurs obligations. On peut souhaiter d'abord que les instructions de 1910 deviennent officielles. Comme elles n'ont pas été soumises au Conseil supérieur et qu'elles n'ont pas été publiées au Bulletin administratif, on les ignore généralement et on se reporte à celles de 1887.

Les Instructions une fois publiées, il serait possible sans doute de ne jamais accorder de subvention pour une construction d'école maternelle sans que les plans et devis aient été soumis au Comité des Inspectrices générales. — Pour les écoles anciennes, il y aurait lieu d'imposer d'office aux municipalités les dépenses rigoureusement nécessaires. On ne recourt presque jamais à l'imposition d'office qui dépend des préfets et rien ne sera possible dans notre pays tant qu'une inertie trouvera toujours une autre inertie comme complice. Chacune de nous a remarqué d'ailleurs que les municipalités soi-disant républicaines ne sont pas toujours les plus soucieuses de l'intérêt de l'école; ce sont celles du moins avec lesquelles on n'ose jamais recourir aux mesures de rigueur et certaines promesses sont trop souvent, dans ce cas, une véritable duperie.

Pour ce qui est du mobilier et du matériel, il serait possible d'ailleurs aux Directrices et aux Inspecteurs d'insister plus qu'on ne le fait parfois et, instructions officielles en mains, pour obtenir des municipalités les crédits indispensables. Il arrive que dans une même ville une directrice obtienne tout ce qu'elle demande alors qu'une autre n'obtient rien. C'est à la fois une question de persévérance et de tact.

L'initiative et l'ingéniosité du personnel peuvent d'ailleurs suppléer souvent à l'insuffisance des crédits. A Bordeaux, à l'école maternelle annexe de Valence des lits de repos coûteux et encombrants sont avantageusement remplacés par des pliants de toile de prix peu élevé et facilement transportables. A Saint-Étienne, l'inspectrice départementale a organisé une exposition, qui a eu le plus grand succès, d'un matériel de jeux fait par les maîtresses ou par les enfants eux-mêmes.

2° Cantines.

Les cantines des écoles maternelles ont été supprimées en grand nombre depuis la guerre et si l'on songe que c'est souvent parce que la mère est occupée au dehors qu'elle confie son enfant à l'école maternelle, on peut dire que la cantine est presque partout nécessaire.

La préoccupation de beaucoup de municipalités en organisant ces cantines est de satisfaire le plus grand nombre possible de familles avec le minimum de dépenses. Les repas sont souvent gratuits, alors que beaucoup de familles pourraient les payer au moins en partie et en revanche on ne s'attache pas toujours assez à donner aux tout petits des aliments qui leur conviennent. A M..., par exemple, on réalise le maximum d'économies (c'est là l'idéal qu'on se propose), en confiant aux religieuses de l'hospice de vieillards le soin de fournir les repas des enfants des écoles maternelles de la ville. Les repas que nous avons vus semblaient faits, à n'en pas douter, des restes de tables de l'hospice. Ailleurs la viande est de mauvaise qualité, non hachée et les aliments sont mal préparés. Enfin la surveillance des cantines est souvent en fait abandonnée aux femmes de service ou confiée à un personnel spécial choisi un peu au hasard.

De telles organisations sont inacceptables. Il importe que les aliments destinés aux enfants de l'école maternelle soient, autant que possible, préparés à l'école même et exclusivement pour les élèves de l'école maternelle. On peut obtenir de bons résultats quand les achats sont surveillés ainsi que la préparation des aliments. Les cantines d'Amiens, dont l'inspecteur primaire s'occupe avec beaucoup de zèle, fonctionnent dans les meilleures conditions.

Il faut aussi que la surveillance des repas ne soit pas abandonnée à des domestiques ou confiée à un personnel quelconque, car elle est peut-être pour les maîtresses d'écoles maternelles une excellente occasion de faire contracter de bonnes habitudes.

3° Femmes de service.

Les femmes de service, nommées et rétribuées par les Municipalités, sont bien loin de rendre dans nos écoles maternelles les services qu'on pourrait attendre d'elles. On tient en général fort peu de compte, pour les choisir, de leurs aptitudes spéciales ou de leur connaissance de l'enfance. Leur nomination n'est pas toujours faite conformément au décret organique et, le plus souvent, le maire seul intervient. Les gages attribués sont souvent insuffisants (15 à 20 francs par mois dans certaines villes).

Il conviendrait au contraire d'exiger d'un personnel bien rétribué une aptitude spéciale, des connaissances élémentaires d'hygiène ou du moins des habitudes de méticuleuse propreté, ainsi que la patience et la douceur qu'exigent les enfants. Il faudrait que la Directrice fût toujours appelée à donner un avis quant au choix et surtout au maintien des femmes de service. En cas de conflit avec la Directrice, il appartiendrait à l'Inspectrice départementale ou à l'Inspecteur primaire, et non au maire, de trancher le différend.

4° Inspection médicale.

C'est des municipalités enfin que dépend l'organisation de l'Inspection médicale et, bien que leurs obligations à cet égard soient expressément formulées par les règlements, on nous

répond dans beaucoup d'écoles qu'il n'y a pas de médecin inspecteur. Ailleurs, et c'est le cas le plus fréquent, le médecin inspecteur passe à l'école, demande si l'on a rien à lui signaler, signe le registre et s'en va. L'unique préoccupation de beaucoup de médecins inspecteurs est de ne pas mécontenter les familles qui constituent leur clientèle. A X..., le médecin a traité l'institutrice de folle, parce qu'elle a exigé un certificat médical d'un enfant vivant dans la même famille qu'un enfant atteint de diphtérie. Que de choses cependant à l'école maternelle relèveraient de l'inspection et des conseils du médecin! tenue des locaux, aération, chauffage, mobilier, etc.... Il appartiendrait souvent au médecin d'obtenir des municipalités récalcitrantes les mesures indispensables à la santé des élèves. Il faudrait d'ailleurs une inspection médicale individuelle et une fiche sanitaire pour chaque enfant. Quelques directrices font preuve à cet égard, même en dehors de toute inspection médicale, de très louables initiatives. A l'école maternelle annexe de Seine-et-Oise les enfants sont pesés et mesurés tous les mois et une fiche est communiquée à chaque mère de famille; de là pour la directrice une occasion de donner souvent d'utiles conseils relatifs à l'hygiène de l'enfant et à son alimentation, de là encore d'excellents rapports entre l'école et la famille.

L'inspection sanitaire est faite beaucoup plus régulièrement quand elle est confiée comme à Lyon ou à Dreux à des infirmières. A Bordeaux, l'école d'infirmières envoie dans une école maternelle des nurses qui y font un stage et y restent toute la journée, donnant aux enfants les soins nécessaires et aux maîtresses les conseils appropriés. Il serait souhaitable que de telles pratiques fussent généralisées, à la condition que les inspectrices fussent des infirmières diplômées et que l'infirmière pût toujours renvoyer à un médecin nommé à cet effet pour toute question qui dépasserait sa compétence.

II. Administration. — 1° Organisation générale.

Si nous examinons maintenant les questions qui relèvent plus particulièrement de l'administration, nous pouvons remarquer tout d'abord que l'organisation de nos écoles maternelles est

bien adaptée à l'âge des enfants qui les fréquentent et que l'on a tenu le plus grand compte des besoins particuliers des milieux, généralement modestes, où ces enfants se recrutent.

Il y a loin malheureusement des règles édictées à la pratique journalière. Les heures d'entrée et de sortie, les classes du jeudi ont provoqué de la part du personnel des réclamations légitimes et il y a lieu de rechercher les moyens d'assimiler, autant que possible, du point de vue des heures de service, le personnel des écoles maternelles à celui des écoles primaires ou du moins de rétribuer, comme on rétribue à l'école primaire, les études surveillées, les heures de service au delà de six par jour et les classes du jeudi, mais à la condition, bien entendu, que les services soient réellement faits et qu'on s'abstienne de toute manifestation de mécontentement à l'égard des mères qui amènent les enfants à l'école le jeudi ou qui les y laissent après quatre heures du soir. A P..., les adjointes se sont refusées à respecter le règlement, bien que les heures supplémentaires fussent rétribuées. A F..., les enfants quittent l'école à quatre heures et vont à l'école privée. Dans un grand nombre de villes, il est entendu que la maîtresse de service le jeudi part, si à dix heures aucun enfant n'est arrivé. On sait alors user de persuasion auprès des mères pour qu'il n'y ait pas d'enfants le jeudi. Il importe de n'exiger du personnel que l'effort réellement possible, mais de l'exiger absolument et de combattre sans défaillance les habitudes d'insincérité et les négligences professionnelles, qui font que l'on se contente de l'apparence des choses.

2° Préparation professionnelle.

Il appartient encore à l'Administration d'assurer aux maîtresses d'écoles maternelles une préparation professionnelle spéciale : 1° à l'École Normale ; 2° en assurant le bénéfice de cette préparation aux institutrices non normaliennes, qui forment malheureusement encore un contingent important.

Le comité des inspectrices générales pense qu'il y a lieu de maintenir et d'améliorer les écoles maternelles annexes et surtout de réagir énergiquement contre une tendance trop fréquente

à les transformer en classes enfantines. Les élèves-maîtresses préparées dans une bonne école maternelle annexe s'adapteront toujours à une classe enfantine. Il n'en sera pas de même de celles qui n'auront connu qu'une classe enfantine annexe fonctionnant en réalité comme un cours préparatoire à l'usage des enfants de la bourgeoisie. Il serait bon que les élèves-maîtresses qui se destinent à l'école maternelle puissent se spécialiser tout à fait, comme à Charleville, en 3e année, et qu'on orientât leurs études de pédagogie générale et leurs exercices professionnels vers l'éducation maternelle.

Il faudrait créer pour former les institutrices maternelles, des cours normaux comme ceux de Paris, de Grenoble, de Nancy, ou des sections normales comme celle d'Alençon, destinés à la fois aux normaliennes et aux institutrices non normaliennes.

Il serait souhaitable enfin que cette culture professionnelle fût entretenue par des conférences pédagogiques spéciales aux maîtresses des écoles maternelles et des classes enfantines. Les conférences pourraient n'être qu'au nombre d'une ou deux par département; elles pourraient être présidées par la Directrice de l'École Normale, quand celle-ci s'intéresse particulièrement aux écoles maternelles.

En attendant que chaque département puisse avoir une Inspectrice des écoles maternelles, il y aurait lieu d'encourager les bonnes directrices d'écoles maternelles annexes à préparer le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles; on pourrait assurer à celles qui sont munies de ce titre une indemnité supplémentaire et leur demander de présider les conférences destinées aux maîtresses des écoles maternelles.

3° Choix et nomination du personnel.

A cette question de la préparation du personnel se rattache étroitement celle de son choix, dont la situation de famille ou les convenances personnelles décident le plus souvent. Alors que nous demandons aux institutrices un effort qui exige une très bonne santé, beaucoup briguent un poste d'école maternelle parce qu'elles croient pouvoir travailler moins qu'à l'école primaire et elles travaillent moins en effet, malheureusement,

Nous avons à peine besoin de redire ici à quel point il importe de ne nommer dans les écoles maternelles que des maîtresses bien préparées et décidées à se spécialiser dans l'éducation des tout petits, au lieu de confier les classes maternellés aux maîtresses qui se sont montrées insuffisantes à l'école primaire ou qui considèrent le poste qu'elles sollicitent comme un poste d'attente.

Certains Inspecteurs d'Académie ont eu à cet égard des initiatives heureuses.

4° Inspection.

Il faut enfin aux écoles maternelles des inspectrices spéciales. Le Comité des Inspectrices générales s'accorde à reconnaître la bonne volonté de la plupart des inspecteurs primaires et la compétence même de certains d'entre eux, mais il est impossible malgré cela que l'école maternelle ne passe pour la plupart d'entre eux au second plan. Il paraît certain qu'un contrôle assez fréquent et des conseils autorisés manquent un peu au personnel des écoles maternelles et des classes enfantines.

En attendant que l'inspection départementale soit complètement réorganisée, on peut souhaiter que, dans les départements où il y a des inspectrices primaires, ces inspectrices soient chargées du plus grand nombre possible d'écoles maternelles et de classes enfantines.

Il faudrait que partout où il y a une inspectrice départementale, les classes enfantines lui fussent confiées en même temps que les écoles maternelles. Il est très regrettable qu'à A..., par exemple, on ait retiré à l'inspectrice départementale l'inspection des classes enfantines.

Pour qu'un tel service ne soit pas trop chargé, le Comité des Inspectrices générales pourrait étudier la répartition des circonscriptions d'inspection maternelle. Mais on peut dès maintenant poser en fait qu'une inspectrice ne peut jamais être chargée de plus de deux départements.

Pour ce qui est des attributions des inspectrices départementales, l'article 134 du Décret organique, précisé par la circulaire du 7 mai 1906, limite de façon fâcheuse ces attributions en

matière de création et d'installation d'écoles. Pour les écoles maternelles il paraît désirable de voir la procédure de création et d'installation confiée à l'inspectrice départementale.

L'autorité des inspectrices départementales serait aussi mieux assurée si elles étaient appelées plus souvent à faire partie des commissions d'examen de l'enseignement primaire; mais il est surtout regrettable qu'elles ne fassent pas partie de droit de la commission d'examen du certificat de fin d'études normales et de celle du certificat d'aptitude pédagogique.

Il y a lieu d'assurer enfin aux Inspectrices maternelles une situation stable, un traitement suffisant et des avantages égaux à ceux des inspecteurs primaires pour ce qui est des indemnités et des frais de tournées.

II. Personnel.

Si l'installation et l'organisation générale de nos écoles maternelles dépendent de l'administration, c'est aux maîtresses qu'il appartient de mettre en œuvre au jour le jour les ressources dont elles disposent et d'en tirer le meilleur parti pour l'éducation physique, pour l'éducation morale et pour l'éducation intellectuelle des tout petits.

Beaucoup de locaux, sans doute, sont défectueux et il est difficile d'y réaliser les meilleures conditions d'hygiène générale et d'hygiène individuelle. L'éducation physique des enfants exige la collaboration éclairée des familles et le rôle de la mère est ici, il est vrai, prépondérant. Les maîtresses d'écoles maternelles sont donc fondées à dire que les difficultés qu'elles rencontrent sont parfois considérables, mais elles ne sauraient trop se persuader que leur initiative et leurs efforts persévérants peuvent surmonter bien des obstacles. Ne dépend-il pas d'elles tout d'abord que des locaux, même mal installés ou aux murs noircis, soient tenus du moins dans un état de méticuleuse propreté, que l'on pratique le balayage humide, que les salles d'exercices soient régulièrement et parfaitement aérées. Telle maîtresse, dans une école qui comporte pour tout lavabo un robinet dans un préau, trouve le moyen d'habituer les enfants à se laver les mains et le visage toutes les fois qu'il est nécessaire; chaque

enfant a une serviette individuelle qu'il sait reconnaître, trouver et replacer lui-même. Ailleurs, avec des installations excellentes, les maîtresses ne trouvent qu'objections à opposer quand on leur demande d'avoir des serviettes individuelles, un portemanteau toujours le même pour chaque enfant. — « Les mères refusent les serviettes ». — Quelques mètres de tissu ourlé par les élèves de l'école primaire peuvent permettre de fournir des serviettes aux enfants qui n'en apportent pas. — « Le nombre des portemanteaux est insuffisant ». — Un clou recourbé peut en tenir lieu et il suffit d'un marteau pour le placer. — On utilise dans certaines cantines le fer émaillé, si dangereux, sous prétexte que les enfants casseraient des assiettes de faïence. — Ailleurs cependant on sait donner aux enfants l'habitude de se servir, sans les casser, d'assiettes et de verres ordinaires. On ne peut, en admirant, dans certains cas, l'initiative, l'ingéniosité et le dévoûment de certaines maîtresses, ne pas être sévère pour celles qui trouvent tout impossible et il faut souhaiter surtout que les maîtresses négligentes et routinières puissent visiter quelques bonnes écoles et voir à quel point la bonne volonté peut suppléer aux ressources matérielles insuffisantes.

Pour ce qui est de l'éducation morale, il convient de mettre en garde les maîtresses contre ce que nous pourrions appeler des leçons d'immoralité. Les images expliquées sont parfois bien mal choisies; sous prétexte de scènes enfantines, on montre aux enfants des bambins qui font quelque sottise, des gamins qui fument, etc.

Pourquoi encore faire trop souvent une leçon de morale négative et épuiser la série des « il ne faut pas », si propre à suggérer les actions qu'on veut interdire.

Évitons aussi de faire intervenir trop souvent l'argent, qui pour l'enfant n'a pas de valeur et auquel il ne faut pas donner prématurément une valeur exagérée.

Nous ne saurions, en revanche, trop redire aux maîtresses qu'elles peuvent beaucoup pour l'éducation du caractère tout en évitant les « leçons » de morale. La causerie qui veut moraliser, l'histoire dans laquelle un enfant très sage est invariablement récompensé de ses efforts, laissent les tout petits parfaitement indifférents ou même les ennuient. Ce qu'il faut à nos bambins ce

sont des conseils appelés par leurs propres actions, des habitudes contractées à l'école et qui pourront être maintenues dans la famille : habitudes de bonne tenue, de politesse, de prévenance, de sincérité, de bonne camaraderie, d'aide mutuelle. Il est des classes où l'on sent, dès le premier contact avec les enfants, cette bonne éducation, cette aisance sans familiarité, cette confiance si touchante en la maîtresse, qui peut dès lors tout demander et tout obtenir. — Il en est d'autres, malheureusement, où l'enfant demeure un peu sauvage, tantôt effrayé et défiant, tantôt grossier et brutal, l'école n'ayant rien fait pour réagir contre l'éducation et l'exemple de certaines familles. — C'est ici l'influence personnelle des maîtresses qui fait tout. On peut, dès l'école maternelle, par son propre exemple, par la confiance que l'on témoigne aux enfants, la droiture dont on fait preuve à leur égard, la bonté n'excluant pas la fermeté, leur faire contracter les habitudes qui sont pour eux l'essentiel de la moralité. Les Instructions de 1908 contiennent à cet égard toutes les indications utiles; il faut souhaiter qu'elles soient plus généralement connues et suivies.

Cette dernière remarque est plus fondée encore, si nous songeons à l'éducation intellectuelle; c'est de ce point de vue surtout que beaucoup de maîtresses semblent ne pas savoir encore ce qu'elles ont à faire à l'école maternelle. Celles dont la préparation professionnelle a été insuffisante, et c'est la très grande majorité, devraient suppléer par leur effort personnel à ce qui leur manque et s'efforcer d'acquérir, peu à peu, les connaissances indispensables. Un grand nombre de maîtresses ne lisent pas, elles connaissent à peine les règlements et les instructions concernant les écoles maternelles, elles ignorent la plupart des ouvrages relatifs à la psychologie de l'enfant, aux procédés d'éducation qui conviennent aux tout petits ou aux méthodes pratiquées dans d'autres pays. On ne saurait trop conseiller aux directrices de constituer, à l'école même, une petite bibliothèque d'ouvrages spéciaux et d'essayer d'en appliquer et d'en faire appliquer autour d'elles les meilleurs conseils. A défaut d'une bibliothèque constituée à l'école, les bonnes maîtresses savent trouver à la bibliothèque pédagogique les ouvrages qui les intéressent; encore faut-il que nos bibliothèques pédagogiques

contiennent les ouvrages spéciaux que l'on oublie trop souvent lors des acquisitions.

C'est encore par une préparation scrupuleuse de leur classe que nos maîtresses pourraient se perfectionner peu à peu; or c'est une opinion répandue qu'il n'est pas nécessaire de préparer une classe d'école maternelle. Le cahier de préparation, quand il existe, se réduit maintes fois à un simple journal de classe contenant l'indication brève des exercices qui doivent être faits dans la journée. Quelques maîtresses ont bien des cahiers de préparation spéciaux pour les exercices d'observation, pour les exercices de langage, mais ces cahiers, souvent faits au début de leur carrière, ne sont pas revus, tenus à jour, renouvelés; on a même parfois l'impression qu'ils ne sont pas utilisés. Un exercice cependant ne peut être bien conduit que si on en a prévu par avance tous les détails, une classe ne peut être bien faite que si elle a été scrupuleusement préparée.

Si nous nous rappelons quelques-unes des observations faites au cours de nos inspections, nous ne pouvons pas ne pas remarquer que la plupart des défauts constatés provenaient d'une préparation insuffisante et que les exercices bien conduits avaient toujours été soigneusement préparés, que cette préparation résultait d'un riche fond de lectures, de l'examen attentif de l'enfant et des résultats obtenus au jour le jour ou d'un travail ayant précédé immédiatement la classe. Ces différentes manières de préparer sa classe, loin de s'exclure, se complètent d'ailleurs l'une l'autre; mais elles ne sauraient être remplacées par le recours servile au journal pédagogique.

Dans telle classe où la maîtresse ne travaille pas, on semble ignorer, par exemple, ce que peut être un exercice d'éducation des sens ou un exercice d'observation. On entend encore des « leçons de choses » faites presque sans « choses » ou du moins des « causeries » où l'objet qui devait provoquer les observations personnelles des enfants n'est que prétexte à un « exposé » qui les ennuie et, prétendant participer à la fois de l'exercice d'observation et de l'exercice de langage, est aussi stérile d'un point de vue que de l'autre.

Ailleurs, au contraire, on sait organiser des exercices d'éducation des sens qui sont pour l'enfant de véritables jeux et

qui, cependant, développent déjà chez lui l'habitude de l'attention et de l'observation et le préparent ainsi à l'exercice d'observation proprement dit, si intéressant et si fécond. Il y a tant de choses, dans la classe même et au dehors, dans la cour, dans le jardin, que l'enfant ne demande qu'à observer et à connaître.

De même, un exercice de langage mal préparé, auquel on n'a fixé aucun but précis, est à la fois ennuyeux et vide. On impose à l'enfant des répétitions fastidieuses de phrases convenues, on l'ennuie, on éteint, au lieu de l'exciter, son désir naturel de parler et on ne lui apprend rien. Avec quel plaisir cependant l'enfant raconte spontanément ce qu'il a vu, une histoire entendue, si l'on sait le mettre sur la voie, le diriger discrètement, encourager et interroger les timides, modérer les bavards, ce que sait faire une maîtresse qui connaît ses enfants, qui travaille pour eux et qui les aime. Nous avons vu, dans une excellente école maternelle annexe, des bambins s'appliquant avec une joie sans pareille à trouver des mots contenant telle ou telle syllabe et s'ingéniant ensuite à les placer dans une phrase qu'ils construisaient eux-mêmes. L'exercice, qui nous avait paru d'abord un peu difficile, était conduit et suivi avec un tel entrain et le plaisir des enfants était si visible, que nous avons bien dû reconnaître une fois de plus qu'une maîtresse qui se donne tout entière à ce qu'elle fait peut obtenir, sans fatiguer ses élèves, des résultats qui paraissent surprenants.

La récitation, qui se rattache si directement à l'exercice de langage, exige, elle aussi, une préparation lointaine et une préparation immédiate. Il faut bien connaître son petit monde, il faut des lectures, une certaine culture littéraire, pour choisir avec goût des morceaux courts, intéressants, qui ne soient pas des niaiseries et qui cependant soient à la portée de l'enfant et soient déjà pour lui de jolis modèles de langage. Ne craignons pas de chercher notre bien un peu partout : on peut emprunter à une poésie, à une fable qui ne peuvent être apprises tout entières, à un beau conte, à une jolie page lue, quelques lignes de description, de portrait ou de récit, qui forment un tout et que l'enfant aura plaisir à apprendre. Les enfants écoutent avec délices l'histoire de la chèvre de M. Séguin et ils sont tous heureux d'apprendre par cœur quelques lignes du joli portrait de *Blan-*

quette. — « Ah ! qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Séguin.... » Mais de telles recherches exigent des maîtresses un long travail de préparation lointaine et toutes ne font pas ce travail.

Des remarques analogues pourraient être faites à propos du calcul, de la lecture, qui ressemblent trop souvent aux exercices de l'école primaire, parce qu'on ne s'ingénie pas assez à varier les procédés, à les mettre à la portée de l'enfant.

De même, les exercices manuels pourraient être souvent plus variés et plus intéressants. Très rares sont les classes où l'on fait une place au modelage, auquel les enfants s'intéressent si vivement et qui est si éducatif.

Que dire du chant, qui n'a que dans bien peu de classes la place qu'il devrait avoir et qui est si rarement surtout, un commencement d'éducation musicale. Le chant doit être autre chose cependant que l'accompagnement bruyant d'une entrée ou d'une sortie en cadence, où les enfants crient autant qu'ils peuvent pour que le bruit des pas ne couvre pas celui des voix, où les pieds frappant le sol imposent à toutes les mélodies le même rythme. Certaines maîtresses savent donner à la leçon de chant une place à part, habituer les enfants à prendre le ton d'un morceau, faire chanter par petits groupes ceux qui, parmi les plus grands, ont déjà la voix juste et pourront entraîner les autres, demander seulement aux tout petits d'écouter leurs camarades, enfin chanter elles-mêmes agréablement pour le plus grand plaisir de leur petit monde.

Ces quelques observations nous ont prouvé, une fois de plus, que les exercices d'école maternelle sont assez difficiles à bien conduire pour que nos maîtresses ne pensent pas qu'elles en savent toujours assez pour les tout petits et qu'une classe maternelle ne se prépare pas.

Il nous resterait à parler des classes enfantines, mais les observations faites se résument en une seule constatation. Tout est à faire dans la plupart des classes enfantines, du point de vue de l'installation matérielle, du choix et de la préparation du personnel, de l'organisation pédagogique et des programmes suivis. La classe enfantine n'est, le plus souvent, qu'une mauvaise classe primaire dépourvue du local, du mobilier et du matériel qui lui conviendraient, où les plus jeunes enfants sont sacrifiés

et les plus grands entraînés à des exercices qui ne sont pas de leur âge.

En résumé, si bien des progrès ont été accomplis dans l'éducation des tout petits, nous pouvons dire cependant que nos méthodes françaises d'éducation maternelle sont loin d'être encore partout appliquées comme le souhaiteraient ceux et celles qui en ont été les bons ouvriers. L'œuvre doit être poursuivie avec plus d'énergie que jamais et elle exige les efforts et l'étroite collaboration de tous ceux qui ont une part dans la tâche commune.

Pour le Comité des Inspectrices générales,

L'Inspectrice générale rapporteur,
J. M. PETIT-DUTAILLIS.

Certificat d'aptitude à l'inspection primaire.

(Session de janvier 1919.)

Cette étude réunit des rapports présentés par différents membres du jury.

Observations générales.

La guerre avait depuis 1913 supprimé, pour les hommes, l'examen annuel du certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales. En janvier 1919 s'est ouverte une session extraordinaire à laquelle ont pris part effectivement 149 candidats, dont 19 conservant leur admissibilité de 1913.

22 aspirants, au total, dont 7 anciens admissibles, étaient pourvus du professorat. Les autres étaient, si j'en excepte deux professeurs adjoints d'école primaire supérieure, des instituteurs exerçant en majorité dans des écoles élémentaires, ou détachés dans des collèges, des écoles normales, des écoles primaires supérieures, des inspections académiques.

Ainsi, en nombres ronds, 150 aspirants en 1919 : 130 instituteurs, 20 professeurs; en 1913 il y avait eu 200 aspirants : 150 instituteurs, 50 professeurs.

Le fléchissement de l'effectif des instituteurs candidats s'explique assez aisément par les circonstances que nous avons traversées : pourquoi si peu de professeurs? On trouve encore, me semble-t-il, une réponse facile à cette question. Quelques maîtres débiles, très peu, n'ont pas été mobilisés : nous ne pouvions donc chercher nos candidats de 1919 pourvus du professorat que dans la cinquantaine de professeurs qui, en juillet 1914,

se proposaient d'affronter quelques mois après les épreuves de l'examen. Que nous n'ayons pas retrouvé près des deux tiers de ces jeunes gens que leur âge généralement inférieur à la trentaine classait dans la réserve de l'armée active, nous ne saurions en être surpris. Ne sont point venus, ceux que leurs obligations militaires ont tenus éloignés pendant plus de quatre ans, de la continuation de leurs études, ou, au dernier moment, d'un centre d'examen. Ne sont point venus, ceux, trop nombreux hélas! dont nous pleurons la mort.

Les présents, au surplus, instituteurs ou professeurs, qu'ils eussent ou non dépouillé l'uniforme, étaient à peu près tous des combattants, dont fréquemment les glorieux insignes, dont quelquefois les graves blessures apparentes disaient les dangers qu'ils avaient courus, les services qu'ils avaient rendus au pays. Que de simplicité pourtant, que de modestie chez ces hommes, assez souvent redevenus timides devant le jury! Il m'a semblé qu'à l'oral se manifestaient, chez eux plus que chez leurs devanciers, une maturité d'esprit et même quelque gravité dans le caractère sans qu'aient été atteintes du reste la bonne humeur et la bonne grâce si répandues en France, sans qu'aient disparu non plus les qualités particulières qui distinguent les régions et les individus. Une impression très nette se dégage d'un premier contact avec le contingent qui doit fournir nos inspecteurs de demain : si à certains aspirants manquent malheureusement les aptitudes physiques requises pour l'exercice de fonctions assez pénibles, et surtout dans les circonscriptions du début, la guerre a développé chez tous les aptitudes à l'autorité morale indispensable à tout éducateur et tout particulièrement à un inspecteur primaire.

Mais une longue interruption de leurs études n'a-t-elle pas arrêté chez beaucoup le développement de leur culture pédagogique? n'a-t-elle pas compromis le rendement d'efforts intellectuels que des soucis plus urgents que ceux de demain avaient détachés des questions de l'école? A cet égard les constatations de l'examen devaient nous offrir des renseignements probants.

Dans le choix des sujets de composition, dans l'échelle des notes attribuées à chaque épreuve, nous avions décidé de maintenir le niveau habituel, nous réservant toutefois de montrer

plus d'indulgence, si les circonstances nous y autorisaient, au moment délicat où la porte se ferme impitoyable derrière le dernier des élus.

Tandis qu'en 1913 un minimum de 20 points à l'écrit fut rigoureusement exigé pour l'admissibilité, en 1919 nous abaissions d'un demi point ce minimum, pouvant déclarer ainsi 49 nouveaux admissibles contre 52 en 1913. Ainsi malgré la différence assez notable du nombre des départs, l'arrivée était presque aussi compacte en 1919 qu'en 1913, le bénéfice du demi point de faveur n'ayant profité qu'à une infime minorité. Une comparaison plus attentive des notes accentue encore cette bonne impression. Le fonds des copies est d'une substance dont la qualité n'a guère varié de 1913 à 1919 (l'indigence et l'inexpérience n'y sont pas plus accusées, pour l'une ou l'autre session, dans les devoirs médiocres); la forme en 1919 est devenue plus nette, plus aisée; les rédactions écolières sont plus rares. Beaucoup de candidats d'avant la guerre ne traitaient qu'un nombre limité de devoirs écrits, certains ne savaient plus écrire; nos poilus ont beaucoup correspondu avec l'arrière, traduisant leurs pensées personnelles, communiquant ou discutant des opinions de toute origine et de toute valeur; sentant plus profondément, et désireux d'envoyer au loin leurs impressions, ils se sont perfectionnés dans l'art d'écrire : la lecture de leurs copies ne révélait plus le manque d'entraînement ou la gaucherie.

Pour l'admission définitive, nous avons réduit de 4 points le total de 54 points qu'il fallut atteindre pour figurer sur la liste en 1913; et nous avons imposé par surcroît l'obligation de réunir au moins 29 points pour les trois épreuves de la seconde série. Dans ces conditions, il y a eu 34 admis en 1919, 29 seulement l'avaient été en 1913; mais il n'est pas indifférent d'observer que sur les deux listes, l'équivalence entre les quinze premières copies est presque parfaite, et que les meilleurs examens appartiennent à 1919.

En résumé 14 candidats ont pu profiter des dispositions bienveillantes dont je parlais tout à l'heure; nous ne croyons pourtant point à quelque injustice rétrospective commise à l'égard de leurs aînés : nos « 1919 » auraient certainement gagné quelques points s'ils avaient pu s'exercer aux épreuves orales d'exposé et

de lecture expliquée, s'ils avaient pu, en administration, rafraîchir leurs souvenirs d'avant-guerre.

Nous avons confiance en nos 34 reçus (18 instituteurs, 16 professeurs) : ceux d'entre eux qui seront nommés inspecteurs ne devront pas être inférieurs à leur tâche. Est-ce à dire qu'ils réussiront tous et, que dans l'inégal succès des uns et des autres, ils conserveront les rangs que leur a assignés l'examen? L'expérience est là pour nous rappeler qu'en pareille matière il est dangereux de prophétiser. Si tous nos lauréats ont une culture intellectuelle et pédagogique satisfaisante, comparable en tout cas à celle de leurs devanciers, nous pouvons déjà affirmer qu'il n'est pas qu'en tête de la liste qu'on trouve des esprits distingués; et d'autre part l'essai du savoir-faire, l'épreuve des volontés et des caractères ne peuvent être tentés avant l'entrée en fonctions, ni soumis à l'appréciation d'un jury d'examen. Pour nous en tenir aux présentes constatations, disons seulement que la session qui vient de prendre fin a révélé dans notre personnel de l'enseignement primaire, en même temps que des réserves d'acquis et d'énergie, des ressources de vocations dont on aurait pu craindre une disparition momentanée; chez l'élite de nos maîtres se maintiennent intactes des traditions de labeur et de foi grâce auxquelles ne peut que grandir le concours prêté par l'école à l'éducation nationale.

La composition de pédagogie.

Sujet donné : *Quelles sont chez l'éducateur les conditions essentielles de l'autorité et de l'action sur les enfants.*

Un trop grand appareil de psychologie et de psycho-physiologie, un trop grand luxe d'érudition, de citations, de statistiques : voilà le défaut apparent de nombreuses copies. Que ceux qui citent si volontiers W. James n'oublient donc jamais le sage conseil qu'il donne aux instituteurs au sujet du vain étalage de l'érudition! Qu'ils se souviennent que ce que James leur demande, c'est avant tout de faire preuve de bon sens, de tact et de simplicité!

Si un sujet exigeait avant tout ces qualités, c'est bien celui qui a été proposé aux candidats en 1919. Le jury n'ignorait

point dans quelles étranges conditions les trois quarts des candidats s'étaient préparés à cette épreuve : il a tenu, semble-t-il, à choisir un sujet accessible à tous et que pouvaient traiter ceux-là même que la guerre avait tenus éloignés de toute préparation régulière.

L'essentiel était d'abord de bien délimiter le sujet. Il ne s'agit ici ni de disserter sur l'importance et la nécessité de l'autorité, ni même d'insister longuement sur les diverses formes de l'autorité, comme si la rédaction du sujet n'indiquait pas nettement qu'il s'agit de l'autorité libérale et de l'action morale sur les enfants.

Ce sont les *conditions* de cette autorité que l'on demande de rechercher, et ce n'est pas sans étonnement que nous avons trouvé dans quelques copies bonnes par ailleurs des développements sur les *conséquences* de l'autorité.

Mais il s'agit seulement des *conditions essentielles* de l'autorité. Et par conséquent ce que l'on demandait, ce n'était pas le développement banal sur les qualités physiques, intellectuelles et morales du bon éducateur, — mais quelles sont parmi ces qualités celles qui sont vraiment indispensables. Ceux-là même qui l'ont compris semblent souvent obsédés par le souvenir des développements du manuel sur les qualités de l'instituteur, — au lieu de s'attacher à rechercher quelles sont les nuances de ces qualités qui permettent la véritable action sur l'enfant.

La plupart estiment que ce sont les qualités morales qui assurent avant tout cette autorité et parmi ces qualités : la fermeté de caractère, la maîtrise de soi, l'égalité d'humeur, la façon équitable de traiter les enfants, l'harmonie qui règne entre nos paroles et nos actes, et par conséquent la dignité de la vie et le prestige de l'instituteur aux yeux des familles. Nous nous garderons bien de les contredire ; il nous a semblé cependant que trop de candidats faisaient trop bon marché du savoir ou le réduisaient à une sorte de savoir-faire professionnel et d'habileté pédagogique, comme si le sentiment du devoir n'entraînait pas comme première obligation professionnelle le souci de la culture générale, et comme si l'enfant ne devinait point très vite l'insuffisance intellectuelle du maître !

Le style se ressent des tempéraments divers ; tantôt trop de

digressions inutiles, de développements oratoires où la verbosité tient lieu d'éloquence ; tantôt une forme si sèche et si étriquée que la copie ressemble à un plan détaillé où tout est indiqué sous forme schématique et apparaît également en lumière ; tantôt enfin des procédés singuliers comme cette copie qui se compose exclusivement de citations multiples reliées de manière fantaisiste entre elles par les liens les plus subtils.

Mais nous ne voudrions point laisser croire par là que l'ensemble de l'examen est plutôt défectueux. Si un petit nombre de copies tranche nettement sur l'ensemble, si beaucoup de notes oscillent entre 9 et 11, fort peu sont franchement médiocres. On sent chez les candidats beaucoup de sérieux, de sagesse, un vif désir de se montrer dignes d'être des éducateurs, et l'on peut fonder de solides espérances sur beaucoup d'entre ceux qui se sont présentés à cet examen.

Épreuve écrite d'administration.

Sujet donné : *Conviendrait-il à votre avis de modifier les règlements applicables actuellement à l'examen du Certificat d'aptitude pédagogique et notamment ceux qui ont fait des élèves maîtres d'École Normale une catégorie particulière de candidats à cet examen. Indiquez, en justifiant votre opinion, les modifications que vous estimeriez souhaitables.*

La composition d'administration fait naturellement appel à un savoir suffisamment sûr et précis en matière de règlements ; mais l'inspecteur qui, le code en main, aura à appliquer ces règlements devra surtout être préparé à les interpréter exactement. A cet effet, il importe qu'il sache se rendre compte de la raison d'être des dispositions instituées, qu'il s'explique comment elles s'accordent entre elles, pourquoi elles ont pu subir des modifications ; mais si dans leur contact avec les réalités l'adaptation demeure imparfaite, il convient que l'inspecteur soit capable de dégager de ses propres constatations des enseignements utilisables pour de souhaitables améliorations.

Il semble bien que les sujets proposés depuis quelques années marquent une préoccupation dominante de contrôler l'aptitude

des candidats à « comprendre » ainsi un texte administratif. Il ne s'agit pas d'éprouver la fidélité de leur mémoire. Qu'ils ignorent tel ou tel détail des prescriptions, qu'ils aient oublié le numéro d'un article qu'ils retrouveront dans leur manuel le jour où ils auront à le mentionner dans un rapport, ces faiblesses de leur mémoire ne peuvent les empêcher d'obtenir une bonne note. Ce qu'on leur pardonne, par contre, malaisément, c'est une méconnaissance absolue des liens qui rattachent aux réalités des formules, même fort exactement reproduites, c'est une absence totale du sens administratif qu'auraient dû éveiller en eux leurs études d'initiation à la législation scolaire.

Il n'était pas, j'imagine, en 1919, de candidat qui fût complètement étranger à la pratique des examens du certificat d'aptitude pédagogique et du certificat de fin d'études normales. « La réglementation actuelle du C. A. P. vous donne-t-elle toute satisfaction ? Elle a établi des équivalences entre des épreuves du C. A. P. ordinaire et d'autres épreuves du C E. N. : qu'en pensez-vous ? » Telle était en somme la question posée cette année.

Certes l'aspirant riche de souvenirs précis pouvait solliciter de sa mémoire une évocation de tous les articles des lois et règlements relatifs, au C. A. P., puis au C. F. E. N., et ne retenir de ceux-ci que ceux qui se rattachaient plus ou moins directement au C. A. P. Une revue critique des dispositions ainsi rassemblées lui permettait d'offrir aux correcteurs une composition honorable d'autant meilleure que ces observations, bornées d'ailleurs aux observations essentielles et accrochées aux bons endroits, étaient plus pénétrantes, et le conduisaient plus sûrement à un acceptable projet de réformes. Beaucoup de candidats ont procédé ainsi. Je crois que cette méthode de travail n'a pas permis à une discussion, qui nous paraissait devoir être la partie la plus importante du devoir, d'atteindre toute l'ampleur et toute la personnalité désirables. Il nous eût paru plus logique de déterminer tout d'abord l'aptitude pédagogique qu'il y avait lieu de certifier, puis de s'interroger : dans quel but ce certificat ? à quels maîtres le délivrer ? quelles garanties en attendre ? garanties nouvelles, ou garanties s'ajoutant peut-être à d'autres ? garanties définitives ? à vingt ans ? après un stage de deux années ? Mais quelles épreuves seraient probantes ?....

La route s'offrait ainsi plus large et plus attrayante à l'enquête instituée ; les découvertes y devenaient plus aisées, au cas où la recherche n'eût pas été facilitée par une étude antérieure suffisamment appliquée et complète d'une question aux multiples aspects, et, au cours du chemin, les prescriptions des règlements officiels ne pouvaient manquer d'apparaître avec une suggestive opportunité.

Je ne pense pas que quelque timidité déplacée ait empêché la grande majorité des aspirants d'exprimer avec fermeté leur opinion, quand ils en avaient une. Quelques-uns ne furent pas très indulgents aux « privilèges » qu'accorde le C. F. E. N. Un rapprochement équitable, ne laissant dans l'ombre aucun des éléments importants nécessaires à la comparaison qui pouvait justifier l'équivalence créée en 1905, n'entraînait pas en effet fatalement une conclusion favorable au régime en vigueur depuis cette époque. Nous avons surtout apprécié la valeur des arguments invoqués à l'appui des thèses soutenues respectivement par chacun des candidats. L'esprit de sagesse et de modération inspira toujours au reste toutes les critiques, sauf celles que la presse pédagogique de ces dernières années avait lancées et retenues avec quelque insistance. Il faut sans doute nous en féliciter, et pourtant, parfois plus de hardiesse et plus d'indépendance ne nous eussent point semblé déplaisantes, si elles avaient jailli d'une imagination vive, ne perdant point le contact des faits connus avec exactitude.

Une dizaine de copies ont obtenu des notes supérieures ou égales à 14. La substance des autres a été plutôt pauvre, sans renfermer le plus souvent d'erreurs matérielles graves. Nous avons appris incidemment comment dans certains centres les prescriptions officielles ne sont pas toujours scrupuleusement obéies ; nous savions déjà que la concordance entre toutes les dispositions de l'arrêté organique maintes fois remanié (je ne parle, bien entendu, que du chapitre II, titre II — examen du C. A. P.) n'est point elle-même absolument parfaite. Nous aurions aimé sans doute à trouver des remarques signalant, à l'occasion, puisqu'elles existent, ces divergences entre ce qui est prescrit et ce qui est exécuté, ces désaccords partiels entre des dispositions réglementaires qui s'ignorent mutuellement. Ce

n'est pas que nous fussions portés à quelque complaisance envers les subtilités de la chicane; mais c'eût été une preuve, à nos yeux, de l'application de travail fourni pour la préparation de l'épreuve. Le regret qui nous causait la constatation de lacunes de cette sorte dans un travail où elles étaient plus choquantes qu'ailleurs ne détermina jamais qu'un léger fléchissement de la note. Nous avons tenu pour graves les seules lacunes d'où ressortait l'absence ou l'inanité de l'effort de réflexion nécessaire à l'assimilation des textes administratifs.

Épreuves orales.

1° Explications d'auteurs.

L'explication d'un texte emprunté aux auteurs inscrits au programme a eu à peu près la même physionomie qu'aux sessions antérieures à la guerre : peu de bonnes épreuves, un peu moins encore que par le passé, quelques assez bonnes explications, très peu de mauvaises et celles-ci ayant l'apparence de simples accidents d'examen, le passable, les confins entre le passable et le médiocre rassemblant la majeure partie des notes.

Savoir lire pour son propre compte, avec fruit, Montaigne, Rousseau ou même de plus modernes et moins difficiles auteurs n'est déjà pas si commun; mais expliquer, appliquer, faire entendre et appliquer soit un texte philosophique ou moral en rapport avec les problèmes de l'éducation, soit un texte de pédagogie doctrinale ou pratique, en mettre en lumière l'essentiel, discuter les principes ou les déductions des principes posés, cela est difficile en soi et non pas seulement par rapport au succès dans un examen. Une telle étude est cependant ou doit être pour un directeur d'école normale un moyen précieux de formation, d'exemple dans la méthode et le travail personnel, dont il peut attendre beaucoup pour le progrès présent et ultérieur de ses élèves maîtres. Or les candidats se présentent au certificat d'aptitude non seulement à l'inspection des écoles primaires, mais à la direction des écoles normales. D'ailleurs l'inspecteur primaire lui-même n'a-t-il pas à diriger une école normale dispersée, formée par maints stagiaires qui ont reçu leur délégation sans avoir entendu parler de psychologie ou de

pédagogie autrement qu'en vue d'une préparation sommaire au brevet supérieur? La préparation au certificat d'aptitude pédagogique, une préparation professionnelle non moins indispensable assurément, devraient comporter pour ces stagiaires des lectures préparées et dirigées, des explications d'auteurs pédagogiques. Pour la préparation et pour la conduite de leur explication les candidats peuvent donc trouver une direction, s'ils se représentent comment a besoin d'être guidé, éclairé, instruit un auditoire ainsi composé soit d'élèves maîtres, soit de stagiaires réunis pour une séance de travail.

L'exercice de la lecture expliquée scolaire semble exercer une influence excessive, déteindre fâcheusement sur l'explication d'auteurs pédagogiques. Trop d'épreuves ont, en effet, présenté le cadre habituel de la lecture expliquée : rattachement, rarement significatif, du morceau à l'ensemble d'où il est détaché, division, analyse en paraphase très diluée; après quoi venaient généralement, plus ou moins franchement abordées, l'explication, la discussion, l'application. Mais aux préliminaires, dont un seul, le rattachement de la partie au tout, importe essentiellement, le candidat perdait souvent le plus clair de son temps et de sa peine, sans s'attacher à la substance, aux idées directrices, aux traits dominants qui pourtant dans bien des cas sollicitent si vivement l'attention. La division et subdivision du texte en particulier est pour beaucoup une occasion de s'attarder fâcheusement ; elle a une importance manifeste dans la lecture expliquée scolaire, comme élément d'initiation à la suite et à la construction d'un développement; mais dans l'épreuve qui nous occupe elle est d'importance très variable, elle peut ou doit à l'occasion être négligée. On peut dire enfin d'une manière plus générale que les candidats n'ont presque jamais manqué d'un cadre, mais que parfois le cadre était vide.

Beaucoup de tâtonnement, d'incertitude dans l'explication proprement dite, on explique ce qui est clair, on passe à côté des difficultés sans les apercevoir; le départ même entre le facile et le difficile n'est pas toujours bien fait. Le cas le plus fréquent est celui de l'explication superflue : or, parmi les textes qui sont proches de nous par la date, il en est de si clairs que tout l'effort doit être consacré à la discussion ou à l'application. Une sorte

d'explication à laquelle en revanche ne songent pas assez les candidats consiste à éclairer les intentions de l'auteur en se servant du contenu, des allusions et références du passage à étudier, de la connaissance approfondie du chapitre ou, si faire se peut, du livre tout entier, et il en est qui ne sont point si gros. Maintes fois, dans des textes vigoureux et denses, on a négligé de rechercher à la fin d'un passage, par exemple, ce qui en éclairait les intentions et le début même. A plus forte raison s'est-on rarement servi — quand les candidats l'ont fait opportunément on leur en a su gré — de portions du chapitre ou du livre plus ou moins rapprochées, utiles ou nécessaires à l'intelligence du morceau. Peut-être l'étude des auteurs est-elle un peu trop limitée aux parties inscrites au programme : ceci est dangereux en ce qui concerne Rousseau, dont la doctrine ne saurait être familière assurément à qui se confinerait au livre III de *L'Émile*. Le détail même de l'explication exige souvent que l'on ait lu au delà de ce qui est au programme. Par exemple, assez engagé déjà dans le développement de son chapitre de l'Institution des enfants — tout au moins dans la forme que les additions successives ont donnée au chapitre, — Montaigne écrit : « Quelqu'un lisant l'article précédent me disait... ». Le candidat à qui le passage est échu ne savait pas que l'article précédent, c'est le chapitre du Pédantisme ; de beaucoup s'en faut qu'il soit superflu de le lire, même pour bien entendre le chapitre suivant.

L'explication d'auteurs met à l'épreuve l'étendue et la solidité des connaissances en psychologie et en morale des futurs inspecteurs primaires et directeurs d'école normale, et d'une façon d'autant plus significative peut-être qu'elle laisse au candidat ses coudées franches, le droit de s'abstenir, de se restreindre ou de s'étendre sur les thèmes évoqués par les auteurs. L'introduction au programme nouveau d'un texte purement philosophique, comme le *Discours de la Méthode*, d'un texte purement moral au sens ancien du mot, comme le chapitre de l'Homme des Caractères, a mis en relief cette importance essentielle de la préparation par une étude approfondie de la psychologie et de la morale à l'exercice d'une autorité pédagogique sur des maîtres et de futurs maîtres. Plus peut-être que par le passé l'épreuve de lecture a permis de constater l'insuffisance d'une telle prépa-

ration chez la plupart des candidats. En fait de morale les notions ne sortent pas souvent de l'élémentaire, du banal. En fait de psychologie bien des candidats sont encore moins pourvus. En majeure partie anciens élèves d'école normale, que leur est-il resté des leçons de psychologie entendues? fort peu de chose. Il leur manque souvent même le sens précis, l'usage sûr des termes du vocabulaire psychologique. La Bruyère venant à se servir des mots « concevoir, juger, raisonner » en leur sens psychologique classique, dans cette gradation élémentaire des opérations de l'esprit, on explique à faux le second terme, l'interprétant au sens d'apprécier, porter des jugements de valeur. Nombre d'autres faits nous ont prouvé que les éléments de la psychologie ne sont en général pas possédés. La lecture et l'information psychologiques sont courtes en général; souvent on n'en a retenu que quelques formules doctrinales ou métaphoriques.

Pour la discussion et l'application des textes purement pédagogiques, qui sont naturellement les plus fréquents, l'autre ressource principale est l'observation des écoliers, l'expérience, la pratique scolaire. Beaucoup de candidats abordent l'examen étant à peu près en pleine possession d'une expérience, d'un savoir-faire pédagogique. Ceux qui en ont tiré parti pour alimenter leur explication ont été bien moins nombreux qu'on ne l'espérait et souhaitait; mais à cet égard il y a eu des épreuves ou parties d'épreuve satisfaisantes et intéressantes. Une certaine forme de convenu, la mode pédagogique, les formules surtout qui sont dans l'air, celles même qui étaient dans l'air il y a quelques années nous ont paru obséder un peu trop certains candidats, ou plutôt les tenter à l'excès par une banale commodité. On ne peut qu'encourager les candidats, instituteurs ou autres, à puiser plus largement dans leur expérience propre de l'enfant et de l'école, des différents âges, des types divers d'écoles qu'ils connaissent, pour vérifier et discuter les idées en cause. Les instituteurs en particulier ont ainsi à leur portée une ressource dont pourraient tirer un meilleur parti ceux d'entre eux que l'épreuve embarrasse — tel n'est pas le cas de tous, il s'en faut — lorsque le hasard leur attribue un texte purement pédagogique.

On peut dire en somme que l'explication d'auteurs est l'épreuve pour laquelle une préparation générale éloignée, étendue, par l'étude et par l'expérience, est la plus nécessaire : l'emploi de l'heure accordée pour l'immédiate préparation ne décide pas du succès. Du côté du jury on n'a aucune idée préconçue de la forme à donner à l'explication en général, ni à telle explication de texte en particulier : l'affaire du candidat est de nourrir son explication et de la conduire suivant ses moyens, c'est-à-dire la connaissance du livre qu'il a en mains, son jugement, son acquis en fait de psychologie, de morale, de pédagogie historique et générale, son expérience enfin d'homme, d'instituteur ou de professeur.

2° Exposé pédagogique.

Quelques candidats font preuve d'une véritable distinction d'esprit, cherchant et trouvant l'idée générale à laquelle se rattachent toutes les parties du sujet, voyant nettement les points intéressants, laissant dans l'ombre les banalités, et apportant en tout la précision et la simplicité désirables. Presque tous composent habilement une leçon et l'exposent en termes corrects, voire même élégants. Très rares sont les candidats incapables de s'exprimer avec clarté et avec quelque facilité de parole. Ce ne sont donc pas, d'ordinaire, les qualités de la forme qui laissent à désirer, si l'on excepte quelques instituteurs peu habitués à un exposé de longue haleine et visiblement émus par la présence du jury d'examen. Reste à savoir si un futur inspecteur ne doit pas être capable, en toute circonstance, de vaincre son émotion ou sa timidité.

Les défauts les plus fréquents ont été l'ignorance des programmes, la manie de considérer le sujet à traiter comme le plus propre à entraîner des réformes profondes, l'abus des lieux communs ou des idées toutes faites.

On reste étonné du peu de soin que les candidats apportent à étudier les programmes de l'enseignement primaire élémentaire et à s'informer, pour chaque matière, de la progression prescrite depuis le cours préparatoire jusqu'au cours complémentaire. Il n'est pourtant pas difficile de se procurer ces programmes contre lesquels on crie tant et qu'on connaît si mal (peut-être crierait-

on moins si on les connaissait mieux!) et, d'autre part, tous les maîtres devraient savoir exactement ce qu'ils ont ou ce qu'ils ont eu à enseigner dans leur école, aux divers cours, quelles sont exactement les méthodes indiquées, tout ce qu'on est en droit et en devoir de demander à l'instituteur.

Cette ignorance les entraîne souvent à proposer des réformes inutiles, des réformes qui ne seraient que la répétition ou le commentaire des dispositions actuellement en vigueur. Si les programmes actuels étaient régulièrement suivis et intelligemment appliqués, ils donneraient satisfaction à la plupart de ceux qui réclament, ou des simplifications, ou au contraire des enseignements particuliers de caractère pratique et presque technique. Mais il faut avouer que, même si les candidats étaient moins superficiellement informés, ils continueraient sans doute à tomber dans ce travers de débutant qui consiste à voir dans le sujet qu'on traite le centre même de la science pédagogique, à considérer par exemple l'écriture comme le fondement de l'enseignement moral, et la gymnastique comme la principale condition essentielle de succès dans toutes les matières. Les considérations auxquelles on se livre pour démontrer ces soi-disant vérités, qui sont ou des paradoxes ou, au contraire, des truismes, débordent évidemment le sujet proposé.

Dans tout examen, le jury aime à se trouver en face d'un homme qui pense, qui discute, qui conclut, non en face d'un manuel qui reproduit des idées impersonnelles et trop connues déjà. Savoir n'est point réciter; savoir est organiser dans son entendement des matières sur lesquelles on a réfléchi et auxquelles on a imposé sa personnalité propre. Trop de candidats n'osent pas ou ne peuvent pas être eux-mêmes, et exposent, comme des dogmes intangibles, des lieux communs surannés ou même des procédés pédagogiques insignifiants, contestables et dangereux, qu'ils recommandent sur la foi d'un livre ou par asservissement à la routine, alors même qu'ils se déclarent les ennemis de la routine. C'est souvent par routine qu'on part en guerre contre la routine, ennemie d'autant plus dangereuse qu'elle se transforme sans cesse : pour la combattre efficacement, il suffit d'être soi, mais sincèrement et sans affectation d'originalité; il n'est d'ailleurs pas au pouvoir de tout le monde de la

combattre efficacement; et mieux vaut encore lui faire quelques concessions que de tout révolutionner au hasard de conceptions vagues et mal ordonnées. La déplorable routine voisine avec la tradition souvent précieuse; il serait fâcheux qu'en attaquant l'une, on portât à l'autre un coup mortel.

En somme, les candidats ont fait preuve de qualités sérieuses : réflexion, autorité de bon aloi, amour évident du métier, connaissances solides, sens pratique réel, facilité d'élocution, tenue excellente. Mais, avant tout, qu'ils connaissent exactement les programmes, ne serait-ce que pour les mieux combattre, s'ils croient devoir les combattre; qu'ils sachent exactement ce qu'est la méthode intuitive, qu'ils ne confondent plus le concret avec le particulier, l'abstrait avec le général. Et enfin qu'ils étudient les questions avec toute la sincérité, tout l'effort personnel de leur pensée, avec aussi l'ordre et la mesure qui les mettront à l'abri des exagérations parfois ridicules, de la manie des réformes d'ensemble à propos d'un point de détail, des embûches de la routine déguisée en messagère du progrès? Il importe de remarquer, à l'appui de ces conseils, que les candidats revenant du front ou des camps de prisonniers, n'ont pas fait moins bonne figure que leurs concurrents mieux préparés en apparence; ceux qui avaient eu moins de loisirs pour étudier ont apporté à l'examen une personnalité qui souvent s'imposait et qui a paru une des conditions les meilleures pour remplir dignement les fonctions d'inspection.

Épreuve pratique.

Peu de très bonnes notes; 15 est la meilleure note, elle est donnée 4 fois. Quatre 14 également, et 33 notes inférieures à la moyenne, dont quelques-unes sont attribuées à des maîtres attachés à des écoles annexes ou à des instituteurs expérimentés. C'est que l'épreuve exige une souplesse d'esprit, une rapidité et une largeur de vue que ne développe pas toujours la pratique consciencieuse du métier. Tel est dérouté par une méthode nouvelle pour lui, tel autre tient à un procédé qui lui assure d'excellents résultats. Celui-ci est le prisonnier de principes aboutissant à une technique aux règles immuables....

La note de quelques bons praticiens à l'acquis solide, qui seraient pour des débutants de bons éducateurs et qu'à ce titre il eût été souhaitable de voir réussir, a peut-être été diminuée de ce fait que l'épreuve était limitée à l'examen critique d'une leçon, et il n'est pas impossible qu'une fois devenus inspecteurs, ils n'apprennent assez vite à reconnaître et à comparer des mérites divers trop différents de ceux qui leur sont familiers pour ne point troubler tout d'abord leur jugement : l'étude des cahiers aurait pu révéler chez eux d'autres qualités dont il est équitable de leur tenir compte. Il serait bon, je crois, d'instituer à la prochaine session un complément d'épreuve pratique qui consisterait dans l'examen de cahiers scolaires.

Exposés de Pédagogie.

Questions traitées en 1919.

La mémoire chez l'enfant. Ses caractères. Y a-t-il intérêt à la cultiver à l'école primaire ?

Les caractères de l'attention chez les enfants. L'attention est-elle susceptible d'éducation. Si oui, comment ?

L'émulation à l'école primaire. A-t-elle une valeur éducative ? Si oui, à quelles conditions ?

Le jeu à l'école primaire élémentaire. Son rôle dans l'éducation de l'enfant.

Que faut-il entendre par méthode active ? Donnez des exemples.

L'enseignement à l'école primaire est « essentiellement » « intuitif et pratique », recommandent les instructions officielles. Expliquez et précisez par des exemples ces directions.

Comment, et dans quelle mesure, doit-on adapter les enseignements prescrits par les programmes aux besoins futurs des élèves ?

Comment arrêter les programmes d'un cours complémentaire dans un centre rural ?

Rapports entre directeur et adjoints dans une classe à plusieurs maîtres.

On vous a demandé d'organiser quelques cours d'adultes dans votre circonscription (les questions de locaux et de budget ont été réglées). Conseils aux maîtres intéressés sur l'enseignement (méthode et programmes) qu'il convient d'instituer.

Conseils et directions visant la préparation de la classe.

Nécessité pour l'instituteur de se cultiver; comment, en particulier, poursuivra-t-il à ses débuts son éducation professionnelle?

Quels conseils donneriez-vous tout d'abord à une débutante qui vient vous voir avant d'aller faire sa première suppléance?

Comment l'instituteur peut-il continuer à exercer sur ses anciens élèves une influence bienfaisante?

Comment créer et développer une association d'anciens élèves de l'école publique dans un centre de moyenne importance?

Comment concevriez-vous l'organisation et le développement d'une bibliothèque scolaire à l'usage de vos écoliers (six à treize ans)?

Des moyens d'améliorer la fréquentation scolaire et en particulier de retenir à l'école les enfants pourvus du C. E. P.

Comment assurer la coopération de l'école et de la famille?

Les journaux pédagogiques : leur intérêt pour les instituteurs (limiter l'étude aux services d'ordre pédagogique qu'ils peuvent rendre).

Quels principes vous guideront dans l'examen critique des emplois du temps que vous trouverez en usage dans les écoles de votre circonscription?

Organisation pédagogique d'une école à un seul maître. Que pensez-vous du groupement des élèves en sections différentes dans chaque cours?

Les promenades scolaires.

Les instituteurs de votre circonscription se plaignent d'avoir à enseigner des programmes trop lourds : recherchez avec eux s'ils savent bien les interpréter.

La décoration de la classe.

De l'emploi de l'ardoise aux divers cours de l'école élémentaire.

L'utilité d'un musée scolaire : comment le constituer? comment l'utiliser?

Conseilleriez-vous l'emploi de résumés écrits sur les cahiers des élèves? Sous quelle forme? Pour quelles matières? Dans quels cours de l'école élémentaire?

La correction des devoirs écrits pour les diverses matières des programmes.

Caractères de l'enseignement de la morale à l'école primaire élémentaire.

Comment l'école peut-elle enseigner la Patrie?

L'instruction civique aux divers cours de l'école primaire élémentaire, d'après les programmes officiels. Examiner et apprécier.

La leçon d'histoire à la section enfantine et au cours élémentaire.

La place de l'histoire dans l'enseignement à l'école élémentaire.

L'histoire contemporaine et l'école primaire.

L'enseignement de l'histoire dans une petite école mixte.

Le programme d'histoire du cours supérieur comprend des notions très sommaires d'histoire générale. Quel est l'intérêt de l'enseignement qui correspond à cette partie du programme? Directions aux maîtres qui en sont chargés.

Quels sont les caractères d'une bonne leçon de géographie aux divers cours de l'école élémentaire?

L'instruction anti-alcoolique à l'école primaire élémentaire.

L'enseignement de l'orthographe à l'école primaire.

Conseilleriez-vous aux instituteurs des dictées fréquentes? Donnez les raisons de vos préférences. Expliquez comment vous comprenez l'exercice de la dictée.

Simplifications désirables et possibles dans l'enseignement de la grammaire à l'école primaire. Prenez des exemples.

Les exercices d'analyse aux divers cours de l'école élémentaire.

Exercices oraux se rattachant à l'étude des programmes de langue française aux divers cours de l'école élémentaire.

Comment préparer une leçon de lecture aux élèves du cours supérieur?

Que pensez-vous des lectures périodiques faites à haute voix par le maître à ses élèves? Quel est l'intérêt de cette pratique? Quels conseils donneriez-vous au sujet de son emploi?

Que pensez-vous de la lecture collective à haute voix? Est-ce un exercice à recommander? Si oui, donner les précisions souhaitables au sujet de son emploi?

Dans une conférence pédagogique vous donnez à votre personnel des directions sur le choix des morceaux de récitation aux divers cours de l'école élémentaire.

Comment choisir les sujets de composition française à l'école élémentaire?

Comment expliquer une fable de La Fontaine au cours moyen?

Comment choisir des chants scolaires destinés aux élèves du cours moyen?

L'enseignement de l'arithmétique au cours supérieur.

L'enseignement du calcul, de l'arithmétique, du système métrique dans un cours élémentaire.

L'enseignement de la géométrie aux divers cours de l'école élémentaire.

L'enseignement du système métrique aux divers cours de l'école élémentaire.

Comment rédiger les solutions des problèmes écrits, aux divers cours de l'école élémentaire?

Ce que doit être la leçon de choses à l'école primaire.

Comment enseigner l'agriculture dans un milieu rural aux divers cours de l'école élémentaire? (pas de cours complémentaire).

L'enseignement agricole et l'enseignement des leçons de choses à l'école primaire élémentaire. Comment ces deux enseignements peuvent-ils et doivent-ils se pénétrer ?

L'enseignement de l'écriture.

La valeur éducative de l'enseignement du dessin à l'école primaire.

Objet de l'éducation physique à l'école primaire.

Comment dans une école mixte une institutrice peut-elle assurer l'éducation physique de façon profitable ?

L'enseignement de l'hygiène à l'école primaire.

Les programmes officiels prévoient aux divers cours de l'école élémentaire des « soins d'hygiène et de propreté ». Comment tenir compte des prescriptions groupées sous ce titre ?

L'enseignement des travaux manuels (garçons) à l'école élémentaire.

Y a-t-il place dans les écoles élémentaires de filles pour un enseignement de l'économie domestique ?

En Passant...

... dans une classe de français (École Normale).

On explique une scène d'Andromaque et cette explication est une des plus intéressantes que j'aie jamais entendues. Elle révèle chez le professeur une étude approfondie du texte, une connaissance pénétrante de la pièce et du théâtre de Racine en général. La situation exacte de la tragédie, au moment où commence la scène, est indiquée avec netteté ; l'état d'âme des divers personnages analysé avec précision : leurs sentiments sont en quelque sorte démontés délicatement de manière à faire deviner aux élèves comment la scène doit tourner nécessairement (« Andromaque mène la scène, car seule, elle reste maîtresse d'elle-même », etc.).

Ajouterai-je que le professeur s'exprime avec une aisance élégante et semble prendre un plaisir subtil à jongler avec la subtilité de ces sentiments et avec les difficultés du texte ? que son explication n'est nullement un monologue ? il sait y associer les élèves ; il réussit à les faire parler et à exprimer de manière agréable et juste leur opinion.

Bref on se sent captivé par l'ingéniosité de la méthode et l'habileté avec laquelle elle est employée.

Et pourtant je crains que la subtilité même et l'ingéniosité de ces procédés ne soient un peu inquiétantes, pour ces élèves de 2e année. Le professeur en souligne le danger lorsqu'il est amené à paraphraser le mot de Voltaire « cette scène est une lutte dont les armes sont les arguments » et à traduire cette lutte en un langage qui rappelle trop les termes conventionnels des manuels de psychologie (« Pyrrhus obéit à la logique affective », etc.).

N'est-il pas à redouter que ces élèves, exagérant le procédé, s'imaginent qu'une pièce de Racine se « démonte » à la façon d'un roman de M. Paul Bourget et que les personnages en vivent d'une vie purement logique et non de cette vie si complexe qui donne sans cesse chez Racine l'impression de la vérité humaine ?

Ce que je critique ici, ce n'est nullement le maître — car il est excellent et dès qu'il aborde l'explication du texte, il s'en acquitte avec une sobriété et une précision remarquables ; — ce n'est même point, à proprement parler, la méthode qui est ingénieuse et intéressante ; — c'est seulement l'exagération de cette méthode d'analyse psychologique, l'excès de son appareil logique ; — surtout avec ces jeunes gens qui ont besoin avant tout de comprendre la beauté de ces textes, de s'en imprégner ; d'arriver à la sentir instinctivement, d'apprendre à lire et à dire avec émotion ces pages, d'en extraire des leçons de français, d'y puiser l'amour des belles lectures. Aussi voudrais-je dans ces explications plus de simplicité et de discrétion ! je voudrais chez le maître l'habitude de rester toujours près du texte, de s'attacher à en montrer la beauté émouvante, le naturel et la simplicité.

Et si j'insiste aussi longuement sur les critiques, c'est que les qualités mêmes de ce maître lui rendront particulièrement aisée une tâche qui semble d'abord si difficile.

... dans une classe de français (École primaire supérieure).

On explique un texte de Regnard au point de vue grammatical. Les élèves ont eu à répondre à un certain nombre de questions bien choisies. On sent chez le professeur une connaissance approfondie de la grammaire et le goût de cette étude : aussi l'exercice est-il dirigé avec beaucoup d'autorité ! Mais l'on se perd dans des discussions subtiles sur les divers sens des mots, notamment du terme « conjurer ». Et je crains que cela ne décourage ces élèves des Arts et Métiers pour lesquels la leçon de français devrait être avant tout simple et vivante.

Cet exercice grammatical est suivi de l'explication d'un texte de Diderot (souvenir de son père). Le professeur débute par

une causerie sur l'Encyclopédie, les Encyclopédistes, d'Alembert, Diderot et cela témoigne d'une érudition solide, et peut-être le professeur n'a-t-il pas tort de profiter de la lecture de ce texte pour apprendre aux élèves ce qu'était Diderot et ce que fut l'Encyclopédie ? Mais je dois au bout d'un quart d'heure le prier d'abréger et le rappeler à la nécessité d'arriver au texte. On l'aborde : l'explication des termes et du sens des paragraphes est méthodique et précise, mais là encore on s'embarrasse de tant d'explications minutieuses et subtiles que le sentiment charmant qui se dégage de ce texte finit par échapper aux élèves. N'est-il pas à craindre que les jeunes gens ne prennent en horreur ces pages sur lesquelles ils ont tant peiné et qu'ils ne puisent dans des leçons si érudites et si remarquables la résolution bien arrêtée de ne plus jamais lire nos classiques.

A travers
les périodiques étrangers.

États-Unis d'Amérique.

The Times Educational supplement (de Londres), août 1918. — *Réformes aux Etats-Unis.* — L'important organe londonien a commencé en août une étude sur un mouvement étendu et profond qui se manifeste aux États-Unis en faveur de réformes nationales de l'enseignement. Si la France peut être fière des résultats probants de son organisation pédagogique, résultats constatés au critérium de la guerre qui s'achève, et reconnus par des adversaires loyaux, certaines grandes nations se déclarent moins satisfaites. Les États-Unis s'enorgueillissent à juste titre du moral dont leurs soldats ont constamment fait preuve, mais, très courageusement, ils ont dénoncé des constatations dont souffre leur idéal élevé.

La conscription a révélé, par exemple, non seulement la présence d'un grand nombre d'immigrants peu sympathiques aux alliés, mais, même parmi les pro-alliés, une proportion élevée de citoyens restés insoucieux de la langue anglaise, et, par suite, incapables de comprendre les ordres du jour et les commandements les plus simples. De plus, parmi les recrues possédant l'anglais, les illettrés étaient en quantité considérable, le plus souvent à cause de la mauvaise application des lois sur la fréquentation scolaire. Enfin un fort pourcentage des appelés dut être réformé en raison de son inaptitude physique, dans les campagnes comme dans les villes.

Pour toutes ces raisons, l'Association Nationale de l'Éducation aux États-Unis, réunie en congrès à Pittsburgh, en juillet, a acclamé la lecture, par M. F. Roscoe, représentant officiel de la Grande-Bretagne, d'un message de M. Fisher, — et l'analyse du projet de loi présenté par ce dernier pour la refonte de l'organisation scolaire britannique. Deux points de ce projet ont particulièrement soulevé les applaudissements enthousiastes des membres du Congrès, à savoir : l'obligation de la fréquentation scolaire jusqu'à dix-huit ans, et la nationalisation de l'enseignement.

Dans cette fréquentation scolaire prolongée et exigeante les éduca-

teurs voient, non sans raison, un remède contre l'anti-patriotisme, le vagabondage, l'ignorance et le manque d'hygiène.

De la nationalisation fédérale de l'Instruction publique, ils attendent une application complète des lois d'obligation, dorénavant à l'abri des influences, et ils espèrent aussi l'unification des 48 systèmes, aux variantes innombrables qui, présentement, administrent l'enseignement aux États-Unis, et le relèvement général des traitements dont la modicité compromet, de façon inquiétante pour l'avenir du pays, le recrutement d'un personnel, de jour en jour plus rare et moins apte.

❦

Educational Supplement, 31 octobre 1918. — *L'Éducation de la démocratie aux États-Unis.* — Dans ce nouvel article, le *Times* cherche à faire connaître, en quelque sorte, l'état d'âme du citoyen américain au regard de l'instruction nationale.

Pour le citoyen américain, l'expérience d'éducation nationale commencée au lendemain de la Guerre de Sécession est loin d'avoir atteint son plein développement. Les États-Unis, en effet, plus que tout autre pays du monde, l'Allemagne comprise, sont particulièrement sensibles aux avantages de l'instruction. Et tandis qu'en Allemagne l'organisation de l'enseignement était transmise de haut en bas dans l'intérêt de quelques-uns, l'éducation aux États-Unis est tout animée des espoirs et ambitions des masses et d'une croyance presque superstitieuse en l'efficacité toute puissante et irremplaçable de l'école pour la formation des hommes et des citoyens. Et voilà pourquoi ceux qui, après une étude superficielle des écoles américaines, ont conclu à l'exclusive suprématie d'un matérialisme réaliste et bas, n'ont su ni lire ni comprendre le cœur du pays. Si leur enquête avait été plus pénétrante, ils auraient reconnu — qu'à tous les degrés — les écoles urbaines comme les rurales mettent leurs plus grands efforts au développement de la valeur sociale de l'éducation. Comme conséquence, 4 enfants sur 10 poursuivent leurs études jusqu'à l'âge de quinze ans, un sur dix jusqu'à l'âge de dix-neuf ans. En 1915, près de 4 milliards et demi de francs étaient consacrés à l'enseignement public et privé; 18 375 225 élèves fréquentaient les écoles primaires, 1 328 984 les écoles secondaires, 303 223 étudiants les universités et écoles techniques, bref un total de 22 435 538 personnes prenaient part à l'instruction publique ou privée.

Ce résultat n'est d'ailleurs pas obtenu à l'aide d'un pouvoir central et unificateur. Il est donc comme la marque et l'expression de la foi du peuple en l'éducation. Sans doute, là comme ailleurs, les traitements du personnel sont indignes de l'importance et de la valeur de la fonction. Mais un pays qui, par an, donne à certains directeurs d'écoles de 25 à 50 000 francs et plus, saura bien accorder au dévouement de ses maîtres de tous ordres la reconnaissance pécuniaire qui leur est due.

Le contribuable américain, rémunère en quelque sorte, presque directement, les membres de l'enseignement. Et comme « il en veut pour son argent », il s'inquiète sans cesse, de ce qui se fait non seulement dans les établissements qu'il subventionne, mais dans les écoles voisines. Des comparaisons qui s'imposent, il déduit de souhaitables progrès, en faveur desquels il lutte de toute manière. Et, chaque année, des legs et dons s'élevant de 1 milliard 250 millions à 1 milliard 500 millions de francs sont consentis aux divers établissements privés et publics.

L'ŒUVRE DE GUERRE DE L'UNIVERSITÉ COLUMBIA. — La grande université new-yorkaise nous fait tenir une élégante brochure, ornée de belles photographies dues au corps des signaleurs — organisé par ses étudiants, — dans laquelle est exposée la contribution volontaire et presque prodigieuse de Columbia à l'effort général des États-Unis.

Et d'abord Columbia a donné à la mobilisation 72 de ses meilleurs professeurs. On imagine aisément la valeur d'un apport si nombreux et si divers d'aptitudes éclairées et qualifiées.

Pour ce qui est des étudiants, les photographies montrant leur masse entièrement instruite et équipée par les soins de l'*alma mater* sont plus éloquentes que tout commentaire. De même, le service de santé de l'Université expose près de 50 pavillons très grands et transportables, disposés sur un vaste terrain entouré d'arbres.

Enfin il n'est pas un des nombreux services imposés par les nécessités des armées modernes qui n'ait été, par les soins de Columbia, étudié et préparé avec cette conscience du fini dont les Américains ont comme la coquetterie.

THE SCHOOL REVIEW, novembre 1918. — *Les Écoles Normales secondaires aux États-Unis*. — Il n'y a guère plus de dix ans, les États-Unis connaissaient une sorte unique d'école normale, destinée à former à la fois des instituteurs et des professeurs de l'enseignement secondaire et même supérieur. Peu à peu les diverses écoles normales se spécialisent, et M. Frank M. Life, de Muncie (Indiana), a cherché à savoir le degré atteint et le mode suivi par ce mouvement de spécialisation. Il a donc adressé aux directeurs d'enseignement des divers États les questions suivantes :

1. Quelles sont les écoles normales ou facultés de votre État qui ont organisé la préparation professionnelle des éducateurs secondaires ?

2. Parmi les écoles ou facultés ci-dessus, quelles sont celles qui sont propriétaires des établissements où elles sont installées ?

Sur les quarante-huit États, quarante et un ont répondu, par un total de 187 lettres; enfin 100 institutions ont donné des précisions permettant de déterminer que 68 facultés (dont 44 privées) et 32 écoles normales préparaient des professeurs de l'enseignement secondaire

avec un succès et un progrès constants. Les écoles normales paraissent donner plus de temps et d'importance à la préparation purement professionnelle — vingt-deux semaines au lieu de quatorze dans les facultés.

❦

EDUCATIONAL REVIEW, novembre 1917. — *L'éducation professionnelle.* — Le Bureau de l'Éducation des États-Unis, dans son bulletin nº 21 de la série de 1916, publie un rapport à ce sujet — d'un intérêt toujours renouvelé, — rapport préparé par le comité technique de l'*Association nationale de l'Éducation.* Ce rapport a été fait surtout pour l'aide particulière de ceux qui veulent introduire l'enseignement professionnel dans n'importe quelle localité. Il renferme, par suite, des détails précis sur tout ce qui existe en ce genre aux États-Unis, avec des indications sur les frais à prévoir pour toute installation de cette espèce. Il range les diverses écoles d'agriculture et les écoles commerciales, industrielles, ménagères, en trois catégories principales : écoles de jour, écoles du soir et écoles d'apprentissage. Dans ces dernières, l'élève déjà en possession d'un métier consacre, d'accord avec le patron, une partie régulière de son temps au perfectionnement de son instruction générale comme de son savoir technique, en suivant des cours et en prenant part à des travaux pratiques organisés à l'école d'apprentissage, après entente entre les patrons et la direction de l'école.

Un chapitre est spécialement consacré au *Vocational guidance* ou « choix guidé d'une profession ». D'après l'exemple donné par le père de Franklin, qui faisait essayer différents métiers à son fils pour lui permettre de choisir, en connaissance de cause, le rapport demande qu'en fin d'études primaires l'école mette l'élève à même de connaître et de pratiquer quelque peu un assez grand nombre de métiers afin de déterminer chez lui, sous la direction de ses maîtres et de sa famille, le choix éclairé d'une profession durable parce qu'adaptée à son caractère et à ses moyens.

❦

Janvier 1918. — *Apprendre en enseignant.* — M. Philip H. Churchman, de Worcester (Massachusetts), a remarqué, lors de l'approche des examens, que, de leur propre initiative, beaucoup d'élèves et d'étudiants se forment en petits groupes pour passer au crible et coordonner leur savoir, désignant assez souvent l'un d'eux comme chef de groupe. Pourquoi, demande M. T., ne pas adopter formellement et officiellement un tel système ? Précieux pour le chef de groupe dont les connaissances se fixent et s'étendent tandis qu'il enseigne à ses camarades, ce système n'est pas moins avantageux pour ces derniers puisqu'il leur fournit l'occasion de répétitions qui, pour ne pas être données *ex cathedra* n'en sont que plus fréquentes et partant plus profitables. Il va sans dire qu'une organisation de ce genre demande quelque doigté, en même temps que quelque maturité, chez

les élèves, et ne saurait être tentée que dans des classes préparant à des examens d'ordre déjà élevé. Il serait vain d'ailleurs d'attendre de cette aide mutuelle autre chose qu'un secours, moyennement efficace, pour les professeurs surchargés d'effectifs momentanément exagérés par la crise du personnel.

❖

Février 1918. — *Pourquoi enseigner?* — Laissons répondre M. E. Dudley Parsons, de Minneapolis, à cette question posée par lui-même. « Au risque d'offenser mes collègues et amis qui estiment, comme moi, que ceux qui enseignent, sont surmenés et beaucoup trop peu payés, j'invite les jeunes à se faire instituteurs. Quand on me demande pourquoi je les détourne de professions bien plus largement rémunérées, je réponds : *Primo* : j'enseigne parce que j'y trouve plaisir. L'exercice qui consiste à expliquer à d'autres ce que je crois comprendre, à façonner des modèles vivants, m'est aussi cher que peuvent l'être la conquête d'un client pour un vendeur, ou le triomphe d'un modeleur sur un morceau d'argile obstiné. Bien que mes élèves, tout en faisant leur brillant chemin dans la vie, oublient — tout comme ceux qui les admirent — ma part dans leur succès, moi je ne l'oublie pas. Bien plus, je prends une âpre joie dans ce que j'ai ouvré, même, alors que, semblable à l'artisan athénien, je travaille dans l'obscurité; *Secundo* : d'aucuns me demandent d'enseigner; des amis, des personnes de connaissance me pressent de poursuivre mon utile besogne. Ils me disent que je rends un noble service à l'humanité. Et tandis qu'ils regrettent de ne pouvoir faire le sacrifice, surtout financier, que je suis appelé à consommer, ils sentent très bien, affirment-ils, que ce serait une véritable calamité si mes collègues et moi abandonnions la partie. Cela est tellement flatteur, qu'après les avoir entendus je reprends ma tâche avec plus d'ardeur, même quand ils viennent de s'écrier : « Comment le pauvre diable arrive-t-il à joindre les deux bouts ? » Et plus il m'apparaissaient confortables dans leurs beaux habits, enveloppés dans la fumée de leurs bons cigares, et pleins d'urbanité dans leur sourire apitoyé, plus je me sens résolu à trouver mon sort supérieur au leur, puisque je fais, non seulement ce qui me plaît, mais encore ce qu'il leur plaît que je fasse; *Tertio* : Je suis instituteur parce que j'aime mon indépendance. Bien entendu, je suis esclave, entièrement soumis à un système rigide qui exigera ma dernière once de chair avant qu'il me force à prendre une retraite parfaitement incapable de me faire vivre. Bien entendu je suis victime d'une infinité de tyrannies mesquines. De plus tel parent irrité vient, l'air menaçant, me demander pourquoi j'ai fait ceci ou pourquoi je n'ai pas fait cela, ou se rend même près de l'inspecteur pour exiger satisfaction des insultes que moi, simple instituteur, j'aurais accumulées sur la tête de son fils. Et cependant, malgré ces misères, et en deçà de lisières, somme toute, libérales, je vais mon chemin, régnant, sans conteste, dans mon petit royaume,

sans être gêné par des fâcheux jaloux, et pouvant traiter mes sujets comme de véritables amis. Là est l'indépendance.

Indépendant, je le suis, même dans l'emploi de mon temps. Il est vrai que le système, déjà mentionné, exige ma présence à une heure spécifiée, tous les matins de cinq jours de la semaine, sans doute la nature particulière de mon travail veut que je le poursuive au delà des heures officiellement fixées, et transforme mes jeudis et mes dimanches en autre chose que des jours d'oisiveté. Il est vrai que mon voisin, revenant d'une représentation ou du café, me voit corrigeant des copies ou faisant un rapport. Mais, après avoir rempli ces simples obligations, je suis l'arbitre de ma fortune. Et c'est pourquoi j'exulte en pensant à mes amis : le banquier, réduit à combiner le plaisir avec les affaires ; le médecin, à toute minute, arraché au coin de son feu ; le pasteur, pour qui le dimanche, mon grand jour de liberté, se consume en nerveuse précipitation.

Cette indépendance me donne une joie reposante que mes amis goûtent rarement. Je vis quelque part dans la banlieue, où je puis voir les fleurs sauvages chaque jour et les étoiles chaque nuit, où je cultive un jardin et où même j'élève une vache et quelques poulets. Et quand le soir, je trébuche de fatigue en franchissant mon seuil, je songe que, même financièrement parlant, par suite de mes habitudes d'économie prises dès le début de ma carrière, je suis plus heureux que mon voisin, le comptable, obligé d'entretenir une automobile, un chien et un parterre de roses, chacun de ces trois articles demandant infiniment de soins et d'argent.

Je me réjouis de ce que, malgré l'engrenage quotidien de la préparation des classes, malgré mon travail au jardin, malgré les occupations post et extra scolaires, j'ai pu lire autre chose que des journaux, passer de nouveaux examens. Et je suis heureux, au milieu du tohu-bohu de la vie, de pouvoir enseigner tranquillement à mes élèves, filles et garçons ».

A. Gricourt.

Pays de langue allemande.

Schweizerische Lehrerzeitung, 15 février 1919. — *Projets de réforme de l'enseignement primaire en Allemagne.* — Les instituteurs allemands se sont rapidement adaptés, semble-t-il, à la nouvelle situation créée par les récents événements politiques. Au cours de ces derniers mois, l'idée *démocratique* et *centralisatrice* a fait naître en Allemagne des projets de réforme scolaire dont la réalisation modifierait radicalement l'ancien état de choses. Dans la plupart des grandes villes, le personnel primaire collabora avec les conseils d'ouvriers et se mit d'accord avec eux pour arrêter ses revendications

essentielles. En même temps, les associations provinciales d'instituteurs, notamment celles de la Prusse, de la Bavière, de la Saxe et du Wurtemberg, tinrent des congrès où leurs demandes furent l'objet de discussions approfondies. Enfin le comité de la Fédération des instituteurs allemands, qui compte plus de 120 000 adhérents, vient de dresser un programme d'ensemble que l'on peut considérer comme la charte de l'enseignement primaire de la nouvelle Allemagne. Voici les points principaux de ce programme, publié le 17 novembre 1918.

1° *Caractères généraux de l'école primaire* : *a*) elle sera *unique* (einheitlich), c'est-à-dire la même pour toutes les classes de la société (selon le système suisse) depuis le Jardin d'enfants jusqu'à l'Université. Tout enfant a un droit absolu à l'instruction, sans distinction de fortune, de rang et de croyance des parents, ni sans autre limite que celle de ses dons naturels. La conséquence immédiate de ce principe serait la suppression totale des classes primaires annexées aux établissements secondaires (Vorschulen). Tout élève ne serait admis dans ces derniers, qu'après être resté au moins quatre années dans une école primaire publique.

b) Elle sera *gratuite* pour tous. Indépendamment des fournitures scolaires, les enfants dont les parents sont dépourvus de ressources, recevront des dons en nature (nourriture ou vêtements).

c) Elle sera *obligatoire* de six à dix-huit ans, sous la double forme d'école primaire publique (Volksschule) jusqu'à la quatorzième année, et d'école de perfectionnement (Fortbildungsschule).

c) Elle sera *neutre*, ce qui implique la séparation de l'école et de l'église, la suppression de l'enseignement religieux confessionnel comme matière d'enseignement, l'abolition du droit d'inspection des différents clergés et l'affranchissement de l'instituteur vis-à-vis des services salariés du culte (chantre, organiste, sacristain, etc).

2° *Réorganisation de l'inspection.* — Outre les membres des différents clergés, *inspecteurs de droit*, il y avait jusqu'ici en Allemagne des inspecteurs de *carrière* (im Hauptamt) et des inspecteurs *occasionnels* ou secondaires (im Nebenamt) dont la profession habituelle était parfois tout à fait étrangère à l'enseignement primaire. On demande qu'il n'y ait plus que des inspecteurs de carrière ayant préalablement participé au travail de l'école.

3° *Préparation et situation du personnel.* De même que l'école, la préparation du personnel devra reposer sur des bases communes à tous les États de l'Empire. A cet égard, l'Union des instituteurs bavarois entre dans des détails très précis. Les futurs instituteurs et institutrices recevraient une culture générale dans les établissements secondaires, comme le reste de la jeunesse allemande. L'éducation professionnelle serait ensuite assurée par des Instituts pédagogiques rattachés aux universités.

Les institutrices devront être mises sur un pied d'égalité absolue avec les instituteurs,

Les traitements seront les mêmes pour tout l'empire. Enfin aucune restriction ne sera apportée à l'exercice des droits civiques ainsi qu'à la liberté du travail scientifique.

4° *Administration.* — Il sera créé un Ministère d'empire qui, à côté des autres ordres d'enseignement, centralisera tous les services de l'école primaire. Un Conseil d'éducation devra y être adjoint (cf. notre Conseil supérieur de l'instruction publique). Une large autonomie sera néanmoins accordée aux autorités scolaires locales. Celles-ci seront assistées de *conseils de maîtres* élus par leurs pairs, pour chaque ville, chaque cercle et chaque province (cf. nos conseils départementaux). L'Union des instituteurs bavarois, la plus radicale dans ses revendications, pousse le républicanisme jusqu'à remplacer le directeur de chaque école par un conseil des maîtres nommant chaque année son *président* (Obmann), chargé d'assurer la liaison avec les autorités scolaires.

❦

Ce programme ayant été publié à la fin de 1918 (17 novembre), il est intéressant d'observer l'accueil que lui ont réservé les divers partis politiques, lors des élections générales du mois de janvier dernier. Il est admis dans son intégralité par les différentes fractions socialistes et le *parti démocratique* (fusion de l'ancien parti progressiste avec le groupe de gauche des nationaux libéraux). En revanche, il est plus ou moins combattu par les représentants de la droite. Le *parti national allemand* (ancien groupe conservateur des nationaux libéraux) repousse la séparation de l'église et de l'école et l'exclusion de l'enseignement religieux. Cependant il supprimerait l'inspection ecclésiastique et se rallierait au système des inspecteurs de carrière. Le *parti populaire national allemand* (ancien parti conservateur) adopte, à peu de chose près, le même point de vue. Quant au *parti populaire chrétien* (le nouveau centre), il ne fait de concessions que sur le principe de l'*école unique*, qui semble ainsi appelée à devenir l'école allemande de demain.

❦

En attendant que l'Assemblée de Weimar ait doté l'Allemagne d'une nouvelle constitution qui décidera du sort de cette organisation scolaire, une réalisation partielle en a été déjà faite par le ministère saxon. A partir du 1er janvier 1919, l'enseignement religieux est limité, dans toutes les écoles primaires saxonnes, à l'étude de l'histoire biblique, à raison de deux heures par semaine (cf. l'école anglaise). Les ministres des cultes cessent de faire partie des commissions scolaires locales et sont totalement exclus du service d'inspection. Les enfants des dissidents ne sont plus astreints à aucun enseignement religieux. La gratuité scolaire sera également assurée dès le

début de l'année scolaire 1919-1920. Enfin le Ministère n'autorisera plus la création d'*écoles privées* pour des enfants que leurs facultés intellectuelles et physiques permettent de fréquenter les écoles primaires publiques.

Pour ce qui est des autres *républiques allemandes*, il n'apparaît pas encore que les choses doivent aller aussi vite qu'en Saxe. Le parti du *Centre* a triomphé en Bade et, avec lui, l'ancien système de l'école confessionnelle. Ce même parti qui avait réussi à intimider le gouvernement révolutionnaire de Kurt Eisner, vient de réserver aux instituteurs de la Prusse une autre désillusion. Le cardinal Hartmann, de Cologne, à la tête de tous les évêques allemands, ayant protesté contre la séparation de l'église et de l'école auprès du nouveau Ministre de l'instruction publique, celui-ci s'inclina aussitôt devant l'intransigeance du prélat et lui répondit que « le décret du 27 novembre 1918 sur la suppression du droit d'inspection pour les ecclésiastiques n'était pas *valable*, attendu qu'il n'avait pas été soumis au gouvernement. »

Commentant cette réponse, la *Pädagogische Zeitung* conclut mélancoliquement : « le personnel des écoles primaires de Prusse attendait toute autre chose que cette mesure incompréhensible. La preuve est faite qu'il n'a pas à compter sur le gouvernement actuel pour la réalisation de ses vœux pressants et la protection de ses droits les plus élémentaires ».

Dans ces conditions, l'on se demande quel gouvernement sera jamais capable d'effectuer la grande réforme scolaire si bruyamment annoncée par toute la presse allemande de gauche. La politique révolutionnaire d'Outre-Rhin a évidemment ses secrets, que chacun devine pourtant, mais qu'à l'heure présente elle ne tient sans doute pas à dévoiler.

E. SIMONNOT.

Bibliographie.

Publications d'ordre général.

Histoire de la Langue Française, des origines à 1900 (tome V), par F. Brunot. 1 vol. in-8, 12 fr. 50. A. Colin, éditeur.

Absorbé par l'administration d'un arrondissement de Paris où il assume la lourde charge de la mairie, ne pouvant compléter ou vérifier la documentation ni dans les dépôts français ni à l'étranger, M. Brunot avait renoncé à poursuivre, pendant la guerre, la publication de son importante histoire de la langue française. Mais il lui a semblé qu'il pouvait et même qu'il devait détacher du tome IV en préparation, des chapitres où il étudie la diffusion de la langue française en France et hors de France au xviie siècle, les questions suivantes : le Français comme langue d'État dans les provinces nouvellement conquises ; — l'assimilation par la langue ; — le français en Alsace avant et après l'annexion à la France ; — le français hors de France ; en Angleterre, aux Pays-Bas, en Allemagne ; — le français dans la diplomatie lui ont paru présenter un caractère d'actualité.

M. Brunot ne se trompait pas. Ce tome V intéressait un ordre de lecteurs beaucoup plus étendu que les précédents. D'une érudition aussi riche et peut-être plus discrète, il permettra de préciser ou de réformer bien des opinions formées sans la connaissance de documents nécessaires. Ai-je besoin de dire que, pour avoir été publié pendant la guerre, ce tome V présente les mêmes garanties de probité scientifique qui n'ont jamais été contestées aux volumes précédents ? M. Brunot n'est pas un homme à falsifier l'histoire sous prétexte de patriotisme. Écrit avant 1914, l'ouvrage est resté ce qu'il était, une œuvre de science où pas une opinion n'est avancée qui ne repose sur des faits et sur des documents incontestés.

Les questions indiquées plus haut intéressent tous les lecteurs. Nous signalerons à ceux qui s'occupent plus particulièrement de l'enseignement, la première partie. En de brefs chapitres, M. Brunot marque le progrès du français et le rôle joué, à cet égard, par l'École. Notons que la Révocation de l'Édit de Nantes a fourni l'occasion d'un premier essai d'enseignement obligatoire. Dans sa déclaration du 13 décembre 1698, le Roi ordonne — le texte mérite

d'être cité — « que l'on établisse, autant qu'il sera possible, des maîtres et maîtresses dans toutes les paroisses où il n'y en a point, pour instruire tous les enfants, et nommément ceux dont les pères et mères ont fait profession de la religion prétendue réformée, du catéchisme et des prières qui sont nécessaires, pour les conduire à la messe tous les jours ouvriers, leur donner l'instruction dont ils ont besoin sur ce sujet et pour avoir soin, pendant le temps qu'ils iront auxdites écoles, qu'ils assistent à tous les services divins les dimanches et les fêtes, comme aussi pour apprendre à lire et même à écrire à ceux qui pourront en avoir besoin, le tout en la manière prescrite par l'article XXV de notre édit du mois d'avril 1695, concernant la juridiction ecclésiastique, et ainsi qu'il sera ordonné par les archevêques et évêques, et que, dans les lieux où il n'y aura pas d'autres fonds, il puisse être imposé sur tous les habitants la somme qui manquera pour leur subsistance, jusqu'à celle de cent cinquante livres par an pour les maîtres et cent livres pour les maîtresses.... » Il en fut, semble-t-il, de cette ordonnance comme de certaines circulaires : elle ne fut pas appliquée et ce n'est pas encore cette fois-là que l'obligation scolaire devait être instituée.

Publications relatives à la guerre.

D'un poste de Commandement. — Bataille de l'Ailette, par Marcel Prévot, de l'Académie française. 1 vol. in-16, 3 fr. 50. Ernest Flammarion, éditeur.

C'est le récit de la bataille de l'Ailette (23 octobre-2 novembre 1917), une des plus belles batailles de la guerre. L'armée française a progressé de 8 kilomètres dans le massif accidenté qui sépare le cours de l'Aisne du canal de l'Ailette ; elle a fait 11 000 prisonniers et pris plus de 200 canons. Elle mettait fin à la dure bataille commencée le 16 avril à Moronvilliers : et elle la couronnait par une victoire complète qui doit s'inscrire, dans les annales héroïques de la ténacité et de la vaillance françaises, à côté de celle de Verdun. — L'auteur nous la fait suivre, depuis la période de sa préparation, rigoureusement méthodique, jusqu'au repli de l'ennemi qui s'étendît presque à l'est de Craonne et qui nous rendait la maîtrise des hauteurs du nord de l'Aisne. Il nous en conte les glorieux épisodes, comme il sait conter ; on n'oubliera plus ceux qui enlevèrent le plateau des Gravottes et de Pinon, ni les vainqueurs des carrières Montparnasse et de la Malmaison. Mais, surtout, il nous en fait comprendre, admirablement, la signification ; ce qui ajoute encore à l'importance de la bataille, c'est que le commandement allemand l'avait prévue et l'attendait avec ses meilleures troupes, entre autres la 2e et la 6e division de la Garde. Et M. Marcel Prévot met sous nos yeux, en nous les recomman-

dant, ces lignes émanées du haut commandement, qui concluaient ainsi : « Ce qu'il faut retenir surtout, c'est la constatation réconfortante qu'à égalité de contingents, l'ennemi possédant l'avantage de positions naturelles formidables et puissamment organisées, nous l'avons vaincu dans une bataille qu'il attendait, pour laquelle il s'était depuis longtemps préparé... ». Le plus grand mérite, peut-être, du beau livre de M. Marcel Prévot est de bien mettre en lumière la puissance de la méthode et la solidité de ses résultats.

❦

L'Assaut contre Verdun, par Diaz-Retg, traduit de l'espagnol par Gabriel Ledos. 1 vol. in-18, 5 francs. A. Colin, éditeur.

M. Diaz-Retg est le secrétaire des Associations de presse à Barcelone. Il raconte et explique le sanglant échec des Allemands sous Verdun. Les Espagnols, dit Maurice Barrès, sont « amateurs de sublime » : ils ont fait un accueil enthousiaste à l'œuvre de leur compatriote.

Le livre de M. Diaz-Retg a été traduit par M. Gabriel Ledos, conservateur-adjoint à la Bibliothèque nationale.

L'auteur déclare qu'il a glané, compilé, choisi, passé au crible tout ce qui a été écrit sur l'épopée verdunoise ; il s'est livré à une étude sévère des journaux, revues, livres, publiés dans les pays belligérants ou neutres. Il a apporté, dans son travail, une scrupuleuse conscience ; et si l'on aperçoit, à chaque page de son livre, qu'il est de tout cœur du côté français, on a aussi l'impression très nette qu'il est impartial et véridique.

M. Diaz-Retg commence son récit aux attaques du 21 février 1912 et le termine au moment où elles paraissent brisées, vers la fin de mars de la même année. La continuation de la bataille sous Verdun fera l'objet d'un second volume.

Il examine d'abord les préliminaires de l'action allemande, et ensuite les diverses phases de l'attaque.

Non seulement l'ouvrage est rigoureusement documenté, mais il est écrit en un langage mesuré, d'une correction sévère, qui révèle une pensée forte et sage. Les historiens de l'avenir ne mépriseront pas, malgré l'abondance des détails techniques, la chaussée solide que M. Diaz-Retg a laborieusement construite : ils la suivront en son milieu, pour trouver et écrire le mot définitif sur le siège de Verdun.

Le livre de M. Diaz-Retg, écrit Maurice Barrès, est l'applaudissement du monde à l'armée française.

❦

Ainsi parlait l'Allemagne, par Jean Ruplinger. In-16. Paris, 12 *bis*, rue de la Boétie.

On connaît le conte d'Edgar Poë qui a pour titre le *Système du Docteur Goudron et du Professeur Plume*. Le directeur de l'asile d'aliénés

explique à son visiteur qu'après avoir fait tout ce que pouvait suggérer l'idée d'humanité, il a dû renoncer aux méthodes de douceur et, dans l'intérêt de ses patients, employer la rigueur. « Au reste, ne croyez rien, dit-il à son hôte, de ce que vous entendez dire de nous ». Ainsi parlent Guillaume II et ses serviteurs lorsqu'ils offrent de mettre aux peuples la camisole de force dans leur propre intérêt et lorsqu'ils protestent contre les prétendues calomnies dont les Allemands seraient victimes. Edgar Poë déclare, à la fin de son histoire, qu'il a en vain cherché les œuvres du Dr Goudron et du Pr Plume, inventeurs de cette technique si spéciale ; il croit qu'elles sont devenues introuvables. C'est une erreur. Il en existe une édition. Et la voici.

L'Allemagne a écrit de sa main son acte d'accusation. Son amour fanatique de la force ; son militarisme scientifique ; l'horrible servitude de tout un peuple écrasé sous la volonté de la caste ; un pédantisme qui prétend extraire une philosophie de la violence et de la cruauté, et qui donne le nom d'idéalisme aux expressions du réalisme le plus grossier ; un orgueil qui va jusqu'à mépriser l'ensemble du monde ; la prétention de conduire l'humanité au nom d'un égoïsme national impitoyable ; toutes ces définitions de l'Allemagne actuelle nous sont livrées par l'Allemagne elle-même, et avec tant de grossièreté naïve et de formidable bouffonnerie que l'on serait tenté d'en rire, à chaque page, si ces infamies n'ensanglantaient l'univers. Entièrement composé d'extraits d'auteurs allemands publiés depuis la guerre et traduits sans le moindre commentaire — point n'est besoin ici de commenter ni de paraphraser, — ce livre, bien qu'il apparaisse au premier abord comme le journal d'une maison de fous, n'est qu'un authentique recueil de documents.

Citons seulement quelques passages au cours de l'ouvrage :

Militarisme. — « C'est la guerre qui révèle la beauté morale de l'homme. En entendant parler sans cesse de la paix, d'une paix perpétuelle, on ne pouvait s'empêcher de penser avec de Moltke que c'est un rêve et pas même un beau rêve, puisque cette paix débilite et dégrade les hommes. Maintenant que l'ouragan de la guerre a dissipé cette vision sans beauté, nous ferons bien de dire à la jeunesse de nos écoles l'importance de la guerre dans le nouvel ordre mondial. — Je tiens pour la principale condition de notre existence après la guerre, que nous renforcions à tel point notre service militaire, que, dès le temps de paix, nos ennemis restent abasourdis devant la puissante armée que nous sommes décidés à développer sur terre, sur mer et dans les airs. Prenons la ferme résolution de cultiver l'art de la guerre comme nous ne l'avons jamais fait auparavant, afin de pouvoir imposer plus vite la paix que nous aimons plus qu'aucun autre peuple. »

Le droit de la guerre. — « Qu'on nous fasse grâce du verbiage oiseux sur la cathédrale de Reims. Nous ne devons de compte à personne au monde, nous n'avons rien à expliquer, rien à justifier, rien à défendre, rien à excuser. Ce que nos troupes font pour nuire

à l'ennemi est chaque fois bien fait. Quant au jugement du dehors, même des pays neutres, nous n'avons pas à nous en soucier. Qu'on nous traite pour cela de barbares, nous nous en moquons. N'oublions pas que notre avantage est l'avantage de l'humanité entière ; car nous sommes aujourd'hui le peuple le plus élevé ; nous avons à conduire l'humanité plus loin, et tous les ménagements que nous avons faits des peuples inférieurs sont un péché contre notre tâche. »

La guerre et la religion. — « Vous serez heureux, lorsqu'à cause de moi on vous dira des injures, qu'on vous persécutera et qu'on vous calomniera. » Ce mot de l'Évangile s'applique à notre situation présente. Un autre texte évangélique fait éclater le cadre de son sens historique le plus ancien et prend des ailes nouvelles, comme la consécration de notre mission allemande : « Vous êtes le sel de la terre ».

A propos de la Belgique. — « Quelle que fût la situation de la Belgique, la violation de sa neutralité, puisque militairement utile, était un devoir. Que ce devoir nous ait été imposé, c'est ce dont nous accusons le cours du monde, contre lequel nous sommes impuissants. Nous nous en lavons les mains avec innocence. — « Nécessité n'a pas de loi ; qui est menacé comme nous le sommes ne doit penser qu'à s'en tirer comme il pourra ». Ce sont là d'honnêtes paroles allemandes, et notre empereur les a répétées avec la même vérité, la même franchise. Il y a des exceptions qui confirment la règle, des raisons graves qui délient de l'obligation fondée en droit. »

Orgueil. — « Ne nous étonnons pas, ne nous indignons pas, si le monde ne nous comprend pas, nous autres Allemands. D'un point de vue supérieur, on peut comprendre celui qui est inférieur ; pour l'inférieur, le supérieur est toujours insaisissable. Laissons Anglais, Français, Russes et Japonais s'aimer entre eux, ce sont des frères qui se valent, et ne leur demandons pas l'impossible qui est de s'élever à la hauteur de l'esprit allemand. »

Cette dernière citation nous paraît suffisamment significative de la mentalité allemande ; elle donne suffisamment l'idée de la façon dont peuvent être traités, au cours des deux cents pages qui suivent, les diverses questions abordées par les auteurs, professeurs, pasteurs, prêtres catholiques, publicistes, écrivains de toute sorte de l'Allemagne d'aujourd'hui. Nous nous bornerons donc à renvoyer au volume.

Un tel livre peut, doit devenir un instrument précieux de notre propagande. Il faut qu'en France, à l'étranger, partout où l'on sait lire, on puisse réfléchir sur ces textes et se dire : « quoi ! l'Allemagne, c'était cela ! »

❦

La Politique extérieure de l'Autriche-Hongrie, par Jean Larmeroux. In-8. Plon-Nourrit, éditeurs.

Située au cœur même de l'Europe, au point de contact de l'Occi-

dent et de l'Orient, reliant et séparant à la fois les nations les plus diverses, mélange elle-même d'éléments très différents groupés autour du grand fleuve qui unit les hauteurs du massif allemand aux rives de la mer Noire, l'Autriche depuis les débuts de son histoire, n'a cessé de porter ses regards et ses efforts tour à tour vers l'Occident et vers l'Orient. Au xxe siècle, puissamment soutenue et encouragée dans cette voie par l'ancienne rivale qui l'avait évincée des Allemagnes, elle avait définitivement tourné ses ambitions vers l'est. Son développement y était devenu pour elle une nécessité organique; là seulement elle pourrait mener les peuples divers qui la composaient et les unir par le lien des mêmes intérêts et des conquêtes communes, là seulement elle pourrait trouver les rivages que baigne la mer libre et l'écoulement des produits de son activité économique. Ainsi était né, en Autriche, le rêve d'un grand État qui, du centre de l'Europe, étendrait à l'Égée et au Bosphore. A la réalisation de ces rêves, l'Autriche a apporté une claire vision du but à atteindre, un remarquable esprit de suite, autant de souplesse que de fermeté servies par un rare bonheur, jusqu'au jour où les événements de la guerre turco-balkanique sont venus bouleverser la situation orientale et, par un enchaînement de circonstances que l'Autriche avait contribué à créer, mais devant lesquelles elle aurait, sans doute, fini par reculer, si elle avait été laissée à elle-même, conduire au conflit mondial dont on peut prévoir dès aujourd'hui, pour la monarchie austro-hongroise, les conséquences aussi décisives que dramatiques.

Le livre de M. Larmeroux, largement conçu, minutieusement étudié, fortement documenté, éclaire quelques-unes des causes les plus importantes de la guerre actuelle.

❦

L'Été bulgare, par Marcel Dunan. 1 vol. petit in-8°. Chapelot, éditeur.

« L'Été bulgare », c'est la période qui, de juillet à octobre 1915, vit s'agiter autour du gouvernement bulgare, de ses diplomates et de ses hommes politiques, les mille intrigues qui devaient amener la Bulgarie à prendre parti dans le conflit européen. M. Marcel Dunan a été le témoin de ces intrigues; il s'y est trouvé activement mêlé. Il a vécu, à Sofia même, ces mois de crise politique et diplomatique autant que militaire; il a vécu toute cette préparation de ce qu'on a appelé « la trahison bulgare ». Il a assisté à toutes les réunions officielles ou privées où s'élaborait cette trahison. Il a reçu les confidences des hommes qui présidaient à cette élaboration ou y jouaient un rôle important et il a entendu se borner, dans son livre, à rapporter, avec le plus grand souci d'exactitude et d'impartialité, tout ce qu'il a vu, tout ce qu'il a entendu, en homme qui sait voir et écouter.

Son ouvrage, qui semble n'avoir plus aujourd'hui qu'un intérêt rétrospectif, n'en a donc pas moins une réelle valeur documentaire.

Les historiens de l'avenir qui écriront l'histoire de la grande guerre ne pourront se dispenser de la consulter. Ils y trouveront des renseignements de fait qui leur seront d'un grand secours pour éclairer bien des points importants de cette histoire.

Mais, en même temps, l' « Été bulgare » a le défaut de tous les recueils documentaires. C'est un recueil massif de 400 pages, d'une lecture aride et peu facile. Il ne conviendrait certainement pas aux lecteurs de nos bibliothèques scolaires. Mais il serait peut-être injuste de ne pas l'accueillir dans les Bibliothèques de nos Écoles normales et de nos Écoles primaires supérieures dont les professeurs, au moins, trouveront sans doute quelque intérêt à en parcourir certains chapitres.

❦

Vie héroïque de Guynemer, par Henry Bordeaux. In-16, 4 fr. 50. Plon-Nourrit, éditeurs.

La librairie Plon-Nourrit nous propose pour nos bibliothèques une biographie de Georges Guynemer, par Henry Bordeaux.

Parmi tant de héros tombés depuis quatre ans pour nous défendre, il en est peu qui aient été plus populaires que Guynemer et dont les exploits aient provoqué une admiration plus enthousiaste.

« Pour que cette courte vie fasse figure de légende, nous dit l'auteur, il suffit de la représenter avec exactitude.... La vérité précise et limpide ressemble à un conte de fées. »

Le livre passionne, en effet, ses lecteurs comme un beau conte, mais M. Bordeaux a raison aussi d'ajouter « la biographie que j'ai tenté d'écrire cherche l'âme plutôt que le moteur, l'âme a pareillement ses ailes ».

C'est bien aussi à l'âme même du héros que pourront s'attacher les jeunes lecteurs du livre. Ils aimeront en lui le « gai et confiant camarade » au bon rire d'enfant qui se réjouit si ingénument de ses succès, autant qu'ils admireront le pilote énergique, parfois un peu farouche qui sait affronter tous les dangers et forcer la victoire.

Ils retiendront enfin, grâce à un admirable exemple, un conseil de l'auteur qui est la conclusion de son livre!

« C'est toi, petit écolier de France qui sera chargé de guérir la patrie de ses blessures, de lui assurer le bonheur et le renouveau dont elle a besoin. Elle sortira de l'effroyable lutte respectée, honorée, admirée du monde entier, mais bien lasse. Aime-la pieusement et puise dans la biographie d'un Guynemer la résolution de fortifier ta jeune volonté pour servir dans ta vie quotidienne comme il a servi jusqu'à en mourir....

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

TABLE DES MATIÈRES
DU TOME LXXIV

Pédagogie.

Méthodes et procédés d'enseignement.

Questions et Discussions.

Les examens en 1919.

Variétés.

En Passant...

Chronique de l'enseignement primaire en France.

L'enseignement à l'étranger.

A travers les Périodiques étrangers.

Bibliographie.

Publications d'ordre général.

Publications relatives a la guerre.

Coulommiers — Imp. Paul BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIV. N° 7 Juillet.

REVUE

Pédagogique

L'Influence morale des Lectures et du Cinématographe[1].

Les plaisirs de l'adolescent de treize à quinze ans exercent sur sa formation intellectuelle et morale une efficace influence. Dans un âge où sa personnalité se précise et s'affirme, où il sent sourdre en lui des forces qu'il ne soupçonnait pas, en même temps qu'il s'éveille à des sensations et à des sentiments nouveaux, il apporte à la recherche et au choix de ses distractions un esprit d'indépendance qui ne peut se donner libre carrière à l'école, une ardeur, un besoin de se marquer à lui-même que l'enfance est finie, une timidité qui l'aide très souvent à dissimuler.

Comment nos garçons, nos grandes fillettes des cours supérieurs et complémentaires des Écoles primaires se récréent-ils en dehors des heures consacrées à l'étude? Certains des plaisirs qu'ils affectionnent leur sont-ils nuisibles? C'est, en substance, les questions que j'ai posées à des collègues dont l'effort se poursuit dans les régions françaises les plus diverses, les milieux économiques les plus variés.

1. Mémoire présenté au Congrès interallié d'hygiène sociale (section de l'hygiène postscolaire et de la prophylaxie morale).

Tous m'ont répondu avec empressement : tous ont le sentiment qu'un grand rôle incombe à la génération qui monte, tous savent, en outre, que le groupe social fréquentant nos cours, de par sa situation entre le prolétariat et la petite bourgeoisie, est une de nos forces nationales, un réservoir d'énergies vives et neuves qu'il nous faut conserver intactes pour de grands devoirs.

De l'ensemble des réponses se dégage, lumineuse, cette vérité :

Il y a connexité étroite, corrélation certaine, entre une tendance générale à l'amoindrissement de la valeur morale des adolescents et l'influence grandissante des mauvaises lectures et du mauvais cinéma.

« La question n'est plus pédagogique, m'écrit l'un de nous, elle est un péril social. » Voilà pourquoi j'ai l'honneur de soumettre au Congrès d'hygiène sociale avec des faits choisis parmi les plus typiques, des conclusions positives.

Le goût pour la lecture continue à être très vif; jamais peut-être l'adolescence n'a autant lu. Cet appétit de lecture procède au fond de la curiosité d'une âme neuve, au seuil de la vie dont elle voudrait pénétrer les mystères. Aussi l'adolescent a une extrême répugnance à continuer à lire ce qu'on est convenu d'appeler la littérature enfantine. En essayant de le retenir dans un passé puéril, pour lui déjà lointain, elle l'ennuie cruellement.

D'autre part nos bibliothèques scolaires sont de composition quelque peu archaïque. L'adolescence grandie dans la guerre, appelée à vivre dans un siècle où la démocratie règne, où la science, chaque jour, élargit l'horizon du possible, goûte assez peu les œuvres qui ont fait nos délices.

Le « Nautilus », « la Maison à Vapeur », le gigantesque obus de Jules Verne sont aujourd'hui, ou presque, du domaine des réalités, et de quelles réalités, hélas! Les Contes de Perrault, les Contes bleus de Laboulaye l'amusent comme un gracieux rêve; mais rois et reines, marquis de Carabas, appartiennent à un passé irrémédiablement vaincu. Il n'est pas jusqu'aux romans de cape et d'épée dont les exploits paraissent à nos jeunes gens singulièrement dépassés par l'héroïsme des combattants de la grande guerre :

« D'Artagnan et ses compagnons au bastion Saint-Gervais, devant la Rochelle, écrit un élève de quinze ans, ce n'est rien à côté du lieutenant Péricard criant : « Debout les morts ! » dans la tranchée qu'il défend ou de Guynemer tombant en plein ciel de gloire. »

Les bibliothèques scolaires qui ont déjà contre elles d'apparaître comme une source de lectures imposées par le maître auraient grand besoin, pour jouer tout leur rôle, d'être modernisées.

Et la même remarque s'impose à propos des journaux hebdomadaires que certaines grandes librairies éditent pour la jeunesse : par la teneur, l'illustration, ils ne sont plus en harmonie avec les aspirations de l'adolescence contemporaine.

Mais nos élèves ont à leur disposition, dans la famille, les livres empruntés aux bibliothèques publiques ou privées, les journaux quotidiens.

Questionnés, 100 p. 100 de nos élèves, filles et garçons, répondent qu'ils lisent le journal, y compris, et surtout, faits divers et feuilletons ; beaucoup affirment y trouver un vif plaisir et attendre avec impatience « la suite au prochain numéro ». Les « contes littéraires » sont en grande faveur : une fillette cite même parmi les « grands écrivains du temps » Mme Lucie Delarue-Mardrus. Il est de fait également que les livres empruntés aux bibliothèques publiques par les parents et les aînés sont lus par nos grands élèves. On les charge fréquemment du soin de l'emprunt, on laisse, à la maison, les livres à leur portée, d'imprudents commentaires piquent une curiosité toujours en éveil, et c'est ainsi que des jeunes filles de quinze ans à peine ont été amenées à lire les *Demi-vierges*, le *Journal d'une femme de chambre*, que des garçons du même âge peuvent avouer avoir consacré leur jeudi à lire la *Glu* et la *Terre*. J'en passe et des pires qui n'ont pas l'incontestable mérite littéraire des œuvres précitées.

Les élèves des centres urbains achètent beaucoup de livres. Même dans les familles de ressources fort médiocres, l'usage est acquis de remettre hebdomadairement à l'adolescent une somme d'argent dont il dispose à son gré. Dans deux classes de Cours complémentaire, l'une de petite ville de 4 000 habitants, l'autre d'une importante agglomération de la banlieue parisienne,

la moyenne des ressources personnelles, calculée impromptu, a donné comme résultats 2 fr. 75 et 3 fr. 10. C'est assez pour permettre l'achat des publications à bon marché qui s'offrent aux devantures des libraires, au voisinage des écoles, à côté des cartes postales où la morale et le goût sont également offensés.

Des petits journaux illustrés dont la niaiserie le dispute à l'insignifiance, il n'y aurait rien à dire sinon que c'est là pauvre pâture pour l'esprit; mais que penser de ces publications soi-disant artistiques, de ces romans à 0 fr. 60, de brochures abominables dont ma plume se refuse à écrire les titres? A fouiller inopinément dans les cartables de nos grands élèves, on y rencontre trop souvent des spécimens d'une littérature bassement malsaine et platement ordurière.

Un de mes jeunes collègues me disait avoir surpris, l'autre jour, un gamin de douze ans, prêtant à un de ses condisciples le *Roman d'une sage-femme*, ouvrage orné d'un frontispice dont le maître a dû rougir....

Le mal est grand, on s'en aperçoit au style des élèves qui tourne à la trivialité, à leurs conversations, à leurs actes. Souvent à entendre l'argot grossier et bas qui tend à supplanter le français dans le commerce journalier, on éprouve un serrement de cœur, une humiliation sincère. Nous croyons que cette grossièreté n'existe qu'à la surface, que le tuf n'est pas atteint; mais dans cette vulgarité dominante n'est-on pas fondé à voir l'indice d'une certaine propension à penser bassement? L'influence du mauvais livre qui s'aide de toute la force de la chose imprimée, aisément considérée comme bonne en soi et modèle à imiter, est ici fort visible.

Cette influence est d'autant plus redoutable dans ses pernicieux effets que la lecture des mauvais livres empêche nos élèves de goûter pleinement des œuvres simples et belles. De même que l'habitude des aliments relevés fortement fait trouver sans saveur une cuisine honnête, de même des lectures où les sens sont éveillés avant l'heure, où l'imagination déréglée peut se donner libre cours ont fait apparaître à des élèves comme de fades berquinades, sans intérêt : le *Roman d'un brave homme*, ce chef-d'œuvre d'un écrivain si spécifiquement Français, *l'Ami Fritz*, une pure et fraîche idylle, *Ma Jeunesse*, de Michelet, cet

hymne magnifique à la volonté, une des bibles de notre démocratie!

Dans trop de cas, le cinéma est venu renforcer l'influence démoralisatrice des mauvaises lectures. Le cinéma est actuellement la grande distraction non seulement de la classe populaire, mais aussi de la petite bourgeoisie : c'est une puissance. Ainsi que le prouvent les chiffres suivants, il est assidûment fréquenté par nos élèves :

Là où le cinéma fonctionne seul, 95 p. 100 des grands élèves y vont au moins une fois la semaine.

Dans les centres assez importants, où le théâtre et le cinéma sont en concurrence :

5 p. 100 des élèves vont uniquement au théâtre, leurs familles se refusant à les conduire au cinéma;

25 p. 100 assistent à la fois aux représentations théâtrales et cinématographiques ;

70 p. 100 vont uniquement au cinéma.

Au cours de notre enquête, les élèves ont été invités à expliquer la faveur en laquelle ils tiennent, unanimement peut-on dire, les représentations cinématographiques. Les raisons données sont presque partout identiques et je me borne à résumer nos écoliers :

1° Le cinéma est d'un prix modique : pour 1 franc, on est très bien placé; à 0 fr. 50, 0 fr. 30 même, les places sont suffisantes.

2° Le cinéma est une sorte de « journal vivant » avec des films d'actualité, des vues « des pays à l'ordre du jour ».

3° Le spectacle est plus varié qu'au théâtre : les films dramatiques alternent avec les films comiques; il y a des intermèdes musicaux, de l'acrobatie.

4° La représentation produit une impression profonde; la cause en est au contraste entre la salle obscure et l'écran lumineux, à la rapidité avec laquelle se déroulent les faits sur l'écran; le drame est concentré, ramené à ses épisodes essentiels.

A ces raisons générales, les élèves n'ont pas manqué d'ajouter leurs préférences particulières. Voici quelques opinions dominantes :

« Rien n'est si joli qu'un film comique. Rigadin et Charlot

sont désopilants et je ris de bon cœur lorsqu'ils font des farces à tout le monde. J'y ai appris de bons tours. »

« J'aime surtout le cinéma quand il joue des films policiers comme *Judex*, le *Masque aux dents blanches*. On y voit aux prises des gens habiles, rusés et c'est très mystérieux. »

« Le cinéma nous montre qu'il y a de braves gens parmi les cambrioleurs et les faussaires. En Amérique, il y en a qui volent pour faire ensuite une bonne action. »

Grâce à cet engouement quasi général, le cinéma exerce une influence profonde sur les jeux, l'orientation d'esprit des élèves. Des communications de mes collègues, je donne, sans commentaires inutiles, les extraits suivants :

1° « Je possède un arsenal complet de pistolets, couteaux en bois, masques de toutes formes et de toutes couleurs subtilisés à mes élèves. Longtemps ils ont été divisés en deux bandes dont chaque membre portait sur le poignet les uns une étoile, les autres deux cercles concentriques. Cette belle idée leur était venue à la suite d'une représentation donnée ici par un cinéma de passage. Tout dernièrement, à la nuit tombante, l'un d'eux, ayant disposé un bas de sa mère en forme de cagoule, a tellement effrayé deux petits du cours élémentaire qu'un des deux s'est évanoui. »

2° « Quatre de mes élèves ayant pris sur la voie ferrée les pétards déposés au pied d'un mât de signalisation, en ont placé un sur une route très fréquentée — « pour faire comme au « cinéma ». Je vous laisse à deviner l'effroi du cheval et des voyageurs, l'embardée de la voiture. Il n'y a pas eu de mal heureusement; mais on a eu quand même, toutes les peines du monde à arranger l'affaire. Il est grand temps de surveiller d'un peu plus près des spectacles qui font ici fureur à un tel point que le propriétaire des cinémas de la ville se vante d'avoir réalisé, ce mois-ci, 30 000 francs de bénéfice net. Si l'on ne tente rien dans ce sens, il sera bien inutile de continuer à faire des leçons de morale. »

3° « Que le cinéma soit un agent de démoralisation pour nos grandes fillettes, ce n'est que trop sûr. Il leur fausse le jugement et la conscience et je vous transcris ici, sans y rien changer, un

passage d'une récente composition française sur les « divertissements préférés ».

« *Apparence*, tel est le titre de ce roman cinématographique qui m'a laissé une si durable impression. Une jeune et jolie dactylographe s'ennuie; elle a des goûts de luxe et la monotonie de sa vie lui pèse. Heureusement, elle est chargée de gérer la propriété d'été que vient d'acheter une riche Américaine. Voilà l'intendante installée, livrée à elle-même. Comme elle est jolie, distinguée, on la prend pour la propriétaire elle-même et tous les châtelains à marier des environs la désirent pour femme. Naturellement, elle fait beaucoup de toilette, dépense sans compter et ne songe qu'avec terreur au jour où il lui faudra rendre des comptes à la vraie propriétaire. Mais celle-ci est précédée en villégiature par son fils qui aime l'intendante dès qu'il la voit. Tout finit par un mariage. La jolie dactylographe n'a pas été punie de son étourderie et c'est tant mieux! »

Ma correspondante ajoute :

« Savez-vous que tout dernièrement, des enfants de douze, treize ans, ont vu se dérouler un film très réaliste qui avait pour titre : *Le jour du mariage*? » Des parents ont dû renoncer à conduire leurs enfants au cinéma : « Maman ne me conduit plus au cinéma. m'a dit une élève; quand on jouait des pièces tristes, je pleurais longtemps. » Une autre : « Je ne vais plus au cinéma, j'ai rêvé une nuit qu'on me tuait, tout comme dans le film. »

4° « J'enrage quand je constate le tort fait par le mauvais cinéma à nos associations d'anciens élèves. Dès ma mise en sursis d'appel, j'ai tenté, en vain, de réunir nos grands jeunes gens; le cinéma les tient et durant les entr'actes du cinéma le comptoir de zinc : mauvais cinéma, mastroquet empoisonneur, deux alliés, deux ennemis de l'intérieur et qui nous font autant de mal, sinon plus, que ceux que nous venons de vaincre.

« J'ai même eu le chagrin de voir deux de mes anciens, deux petits garçons jadis assez gentils, compromis dans une affaire de cambriolage. Les malheureux, poussés par cet instinct d'imitation, si puissant sur l'enfance, avaient répété au naturel, les films du cinéma et laissé sur le théâtre du délit une carte avec ces mots : *Souvenir de la main qui étreint*.... Ce qu'il y a de plus dangereux dans certaines représentations, c'est qu'elles four-

nissent à des jeunes gens d'une moralité chancelante, tous les éléments d'instruction pour faire du banditisme scientifique. Grâce aux films policiers, ils ont, dès leurs tristes débuts, le maximum de succès et d'impunité. »

La communication d'une de nos collègues qui allie à une haute conception de son rôle d'éducatrice beaucoup de fermeté, expose en un saisissant raccourci tout ce qu'on peut craindre de ce qu'elle appelle le « cinéma mal compris ».

5° «... L'École et le Cours complémentaire étaient comme les peuples heureux : pas d'histoires, de la moralité et une application très satisfaisantes lorsque s'installent à X... (ville de 30 000 habitants du nord-est de la banlieue parisienne) deux cinémas qui, dès les débuts, refusent du monde. Deux mois après, mes collaboratrices et moi constatons les faits suivants :

« *a*) Leçons sensiblement moins sues, devoirs bâclés les lundi et vendredi;

« *b*) Esprits exaltés par le souvenir des scènes ayant provoqué des émotions trop vives. Une élève de quinze ans écrit à la principale actrice des *Mystères de New-York* pour lui exprimer une « admiration sympathique » et réclamer son « amitié »;

« *c*) La notion du bien et du mal s'atténue : on cite en exemple de courage « le contrebandier du cinéma se jetant à l'eau pour échapper à la poursuite des douaniers »;

« *d*) Les fillettes étant admises seules à n'importe quel spectacle font de regrettables connaissances; la notion très réaliste de la vie qui leur est donnée salit leur âme. Une d'entre elles a dit à sa mère qui la grondait : « Oh! mais toi, tu ne sais rien!
« Si tu savais tout ce que je connais de la vie grâce au cinéma!
« J'en sais bien plus long que toi! »

« Aussi, à la suite de pénibles incidents survenus à l'école et imputables, sans aucun doute, à la néfaste influence de certains spectacles, il m'a fallu donner à choisir à nos grandes fillettes entre la fréquentation du cinéma et la continuation des études.

« Après l'interdiction, j'ai été assignée en justice de paix par les propriétaires des cinémas locaux, et cela à deux reprises différentes. Mais le juge de paix de X... est venu me trouver fort aimablement à l'École et à la suite d'explications que je lui

ai fournies, il m'a recommandé de ne pas me déranger. Ce que j'ai fait. D'autre part, la société « l'Enseignement » que j'avais mise au courant de l'incident se substituait à moi (très heureuse de l'occasion qui s'offre, m'écrivit le président). Voyant la tournure que prenaient les choses, les deux directeurs des cinémas s'adressèrent à leur syndicat. J'ignore l'accueil qu'ils y reçurent, mais je sais que peu de temps après, ils me firent demander une entrevue à la mairie et qu'en présence du Maire, ils m'annoncèrent le retrait de leur plainte et m'offrirent des excuses. »

Par ce simple exposé de faits qu'il m'eût été possible de multiplier, apparaît, je crois, la solidarité qui unit les mauvaises lectures, le mauvais cinéma : la lecture, un des besoins les plus vifs de la jeunesse, le charme des heures paisibles, le cinéma qui pourrait être un incomparable instrument d'instruction et de délassement, tendent à devenir de puissants agents de démoralisation. Nous ne nous résignons pas à voir la jeunesse populaire énervée, flétrie avant l'heure de l'action, et laissant tomber en déshérence le patrimoine que viennent de sauver et d'accroître ses aînés au prix de tant de nobles sacrifices. C'est pourquoi j'ai l'honneur de soumettre à l'examen du Congrès d'hygiène sociale les vœux suivants. Ils invitent à l'action l'École, la famille, les pouvoirs publics. Parmi ces vœux, il en est qui proposent des restrictions jugées nécessaires à l'exercice de certaines professions. C'est que la liberté de l'art, la liberté commerciale ne sauraient plus longtemps couvrir une œuvre détestable.

1° Refonte des bibliothèques scolaires avec l'aide de l'État, mais aussi et surtout par l'initiative des maîtres qui peuvent et doivent faire appel :

Aux subventions municipales;

Aux dons des amis de l'École;

Aux cotisations des élèves;

Aux dons de livres de prix bien choisis.

Les prêts réguliers, les lectures en classe de fragments d'ouvrages du catalogue, les entretiens et comptes rendus

relatifs aux lectures personnelles, sont autant de moyens pédagogiques particulièrement recommandables.

2° De bonne heure, il convient de susciter chez les élèves le désir de se constituer une bibliothèque personnelle. Dans cette intention, les maîtres doivent pouvoir fournir des renseignements précis sur le choix des ouvrages, leur prix, etc.... Il est à souhaiter que les bulletins départementaux de l'instruction publique participent à cette tâche en guidant institutrices et instituteurs.

3° L'habitude de commencer la nouvelle année scolaire par un entretien commun à tous les parents est excellente. Généralisée, elle permettrait d'attirer solennellement l'attention des familles sur les lectures des adolescents, les dangers de certaines distractions, les devoirs et les responsabilités qui incombent aux parents sur un point important et souvent négligé de leur tâche éducative.

4° Toute bibliothèque publique pratiquant le prêt à domicile doit comporter obligatoirement une catégorie d'ouvrages pouvant être mis entre les mains des adolescents et lus en famille. Il sera défendu de remettre à des garçons et des fillettes, même porteurs de la carte de prêt de leurs parents, un ouvrage ne figurant pas dans ladite catégorie.

5° La surveillance des pouvoirs publics s'exercera d'une façon effective sur les étalages des libraires. Il est à souhaiter qu'il fût interdit de vendre à un adolescent n'ayant pas atteint un âge à déterminer, tout au moins certaines publications périodiques.

6° Cette surveillance s'exercera également sur le programme des représentations cinématographiques ; certaines d'entre elles devront être interdites aux adolescents.

7° Les directeurs des établissements cinématographiques devront obligatoirement, une fois la semaine — et de préférence un jour de congé — donner une représentation réservée au public scolaire. Le programme en sera établi en accord avec les représentants de l'enseignement local.

AUBIN AYMARD,
Chargé du cours complémentaire de Saint-Denis (Seine),
Président de l'Association nationale
du personnel des cours complémentaires.

L'Éducation selon la Nature au XIIIe siècle.

Raymond Lulle, pédagogue méconnu.

Tout le monde a entendu parler du franciscain Raymond Lulle, philosophe et savant mystique de Palma de Majorque, un des docteurs les plus réputés du XIIIe siècle.

On sait qu'en catalan opiniâtre, il poursuivit, à travers mille obstacles, une immense œuvre scientifique et morale, prêcha à la cour des princes et des papes, en Orient, en Afrique et dans l'Europe méditerranéenne, et publia un grand nombre d'ouvrages en latin et en catalan.

Ce que, par contre, on ignore généralement, c'est qu'il ne fut pas alchimiste, mais vulgarisateur scientifique. Et c'est à peine si l'on commence à soupçonner, d'après des travaux récents, le sens de son *Art*, qui n'est pas du tout une machine à penser, mais un moyen de démonstration et d'expression.

La part de l'histoire et celle de la légende ainsi sommairement délimitées, nous nous permettons de réclamer pour Lulle une priorité sur Rabelais, Montaigne et Rousseau, au point de vue de l'éducation et de l'instruction des enfants.

Ce maître célèbre, dont la tradition absurde fait un excentrique, quand il ne fut qu'un novateur, nous appartient. Il enseigna dans nos Universités de Paris et de Montpellier, fut de race et d'esprit latins, s'affirma comme un infatigable champion de notre culture propre.

Il est impossible d'exposer ses idées pédagogiques sans rappeler ses principales conceptions philosophiques et théologiques. Lulle n'est pas un abstracteur, n'usant que de pure déduction : il sait unir harmonieusement, comme *Roger Bacon*,

un autre Franciscain, la méthode d'observation inductive à la méthode déductive d'exposition. Le savoir qu'il tient, soit des autres, soit de sa propre expérience, il veut le mettre de façon saisissante, objective, concrète, à la disposition de tous les hommes de bonne volonté en leur laissant le soin de la répandre activement autour d'eux.

Il part de Principes généraux, Vertus ou Qualités que l'on retrouve à des degrés divers dans les choses ou les phénomènes les plus complexes, montre leur rôle et leurs combinaisons dans tous les ordres de connaissance. C'est là le fameux *Grand Art*.

Ses procédés d'exposition conformes à son intention pédagogique de vulgarisation, sont évidemment colorés par l'influence de milieux religieux, il parle en métaphores et en paraboles presque orientales.

Ce sont : 1° des schémas géométriques ou figures du *Grand Art*, propres à représenter des idées, à montrer comment elles se combinent pour former des jugements et des raisonnements [1];

2° Des *apologues*, exemples amusants, sortes de fables, et des anecdotes instructives dont fourmillent ses nouvelles en prose et ses romans;

3° Des *dialogues* entre le maître et des interlocuteurs imaginaires, entre la Philosophie et les opérations de l'âme, la Mémoire, l'Imagination, par exemple.

En somme, il emploie sans grande méthode (ce qui n'est point étonnant au XIIIe siècle), les *principes* de l'*éducation* et de l'*instruction attrayantes*, bien avant les pédagogues de la Renaissance, du XVIIIe siècle et des temps modernes : « *Il faut*, dit-il dans le dialogue des douze Principes de la Philosophie, *frapper les sens et l'imagination pour* mieux atteindre l'intelligence. »

Bien plus, il sait déjà qu'il faut *enseigner le moins possible* et *faire trouver* le plus possible. Tout le *Félix l'Emerveillé*, un des deux grands romans à tiroirs de Raymond Lulle, est une illustration de cette vérité pratique. Par exemple, à propos de la valeur respective des métaux, Félix, héros du roman, demande à son interlocuteur du moment, un philosophe, s'il n'est pas vrai, au contraire de ce que disent les gens, que le fer vaut plus que

1. Probst, *Caractère et origine des Idées de R. Lulle*, Toulouse, Privat, 1913, ch. II, p. 41 et suiv.

l'argent. Voici comment il pose la question : « Il y eut une très grande discussion entre le Fer et l'Argent, dit Félix au philosophe, car le Fer disait qu'il était plus nécessaire aux hommes que l'Argent, qu'il était plus fort que lui et que beaucoup d'hommes commettent beaucoup de fautes pour l'argent. D'autre part l'Argent argumentait contre le Fer, disant qu'il était plus beau et plus léger, sonnant mieux et qu'il était plus aimé des gens que lui. Il l'accusait enfin, disant que beaucoup d'hommes meurent par le fer, c'est-à-dire par blessure de couteau, de lance ou de carreau. Seigneur, dit Félix au philosophe, quel est celui des deux qui vous paraît avoir allégué les meilleures raisons [1] ? »

Au lieu de résoudre directement la question, l'interlocuteur répond par un apologue : « Le philosophe dit en réponse : sur une place où il y avait beaucoup de monde, passèrent deux femmes, l'une belle et l'autre laide. Cette belle dame était coquette, cupide et très envieuse, et la laide au contraire était chaste, avait beaucoup de charité et beaucoup de patience vis-à-vis de son mari, qui la méprisait pour sa laideur et aimait cette belle dame avec laquelle sa femme sortait », etc. Il conclut plus loin : « Mieux vaut fer à la charrue qu'or ou argent en coffre — mieux vaut cette chasteté dans la laideur, que luxure dans la beauté [2]. »

Il est naturellement partisan d'un *enseignement progressif*, ce qui est tout à fait conforme à l'une de ses doctrines principales : tous les êtres de l'univers, minéraux, plantes, animaux, hommes (et il ajoute anges), sont des participations finies à des degrés différents des Idées éternelles, Dignités increéées divines.

Ceci ne lui est pas particulier. On rencontre un peu partout chez les Arabes et les Juifs, comme chez les auteurs chrétiens du moyen âge, disciples des mêmes philosophes néo-platoniciens, des opinions identiques sur l'ordre et la hiérarchie des créatures, dépendant d'un *réalisme* commun et peut-être la même *idée encore confuse d'un progrès*, *d'une évolution*, mais chose curieuse dans une sorte de panpsychisme.

Pour Lulle, le minéral vit ; la plante vit et sent ; l'animal vit,

1. *Félix de les Maravelles*, édit. Roselló, Palma 1903, 6[e] part., cap. II, p. 153, 154.
2. *Idem*, m. cap., p. 154.

sent, se meut, se souvient, imagine grossièrement; l'homme vit, sent, se meut, se souvient, imagine, pense, veut et chaque pas nouveau vers la spiritualité est un progrès dans l'ordre et la bonté et suppose la pleine possession des autres degrés.

Cette doctrine explique le souci que Lulle avait de former le corps de son disciple. Il faut être en bonne santé physique pour acquérir une solide éducation intellectuelle et morale. Comme Rousseau, quoi qu'on en ait dit, Lulle est un profond observateur de la vie.

Le Commencement du *Blanquerna*, grand roman à tiroir en prose catalane, illustration des façons originales de concevoir la Société laïque et religieuse du temps, et tout le petit résumé pédagogique destiné à son fils : le *Libre de Doctrina Pueril*, sont très caractéristiques à ce sujet.

Lulle débute dans le *Blanquerna* par un rare tableau de la puériculture idéale catalane.

Le choix de la nourrice, de l'alimentation après le sevrage, du vêtement sont agréablement indiqués : « Blanquerna eut une nourrice saine en sa personne afin qu'il fût formé de lait sain, car les enfants sont malades et mal faits dans leur personne par la faute du mauvais lait [1]. »

« Dans toute l'année où Blanquerna naquit, Aloma (sa mère) ne donna à son fils que du lait, car par faiblesse de digestion, les enfants pendant leur première année ne peuvent ni supporter ni digérer les autres nourritures, telles que soupes de pain trempé avec du lait ou de l'huile, qu'on leur donne, ou autres nourritures de même genre qu'on leur fait manger de force [2]. » On sait combien de bébés dans les pays méditerranéens deviennent rachitiques, quand on leur donne trop tôt des aliments mal adaptés à leur âge.

Quant au vêtement, voici encore de sages indications : « Aloma sa mère le vêtissait de telle sorte qu'en hiver il eût quelque sensation de froid et en été de la chaleur, afin que les éléments dont le corps humain est composé puissent s'harmoniser dans le temps où ils opèrent [3] pour donner au corps une qualité tem-

1. *Blanquerna*, édit. Palma, cap. II, 1914, p. 13.
2. *Ibid.*
3. Allusion à la vieille doctrine grecque des 4 humeurs.

pérée, de manière à ce que les humeurs mauvaises ne prennent point l'habitude de s'acheminer plus haut[1]. »

Peut-être Lulle tient-il ces notions hygiéniques des Arabes auprès desquels il fut longtemps en mission, et qui portent de la laine été comme hiver, avec d'amples vêtements destinés à laisser l'air circuler entre les étoffes et le corps. Il se peut en effet que cette mode les rende moins sensibles que les Européens aux variations de température.

Voici enfin un passage où Lulle se montre partisan absolu de l'éducation selon la nature : « Ainsi Aloma garda avec elle son fils Blanquerna jusqu'à ce qu'il pût aller jouer avec les autres enfants et ne le contraignit à aucune chose contraire à celles que la Nature requiert pour les enfants à un tel âge et elle le laissa jusqu'à huit ans au cours de la Nature[2]. »

Meilleur pédagogue peut-être que Rousseau, Lulle *n'attend pas jusqu'à douze ou treize ans* pour commencer à instruire son élève : « Quand Blanquerna eut huit ans, son père le mit à l'étude et lui fit enseigner, selon qu'il est contenu dans le *Libre de Doctrina Pueril*, où il est dit que l'homme doit au commencement enseigner en langue vulgaire[3].... »

Lulle écrit souvent en catalan non seulement de splendides œuvres littéraires mais des traités scientifiques et moraux de vulgarisation, ce qui est rare au XIIIe siècle où presque tout le monde apprend ou enseigne en latin. Il est vrai qu'affilié à l'ordre des Fransciscains, plus démocratique que celui des Dominicains, il vise plutôt à l'universalisation du savoir dans tous les milieux, qu'à la formation d'une élite intellectuelle de nobles ou de bourgeois.

« Avant d'apprendre la Logique en latin (dit-il ailleurs) apprends-la en roman, au moyen des vers qui suivent ce livre, et sais-tu pourquoi ? Parce que tu la comprendras bien ainsi avant de la connaître en latin[4]. »

Notons en passant que l'auteur préconise le rythme du vers comme moyen mnémotechnique.

Lulle n'est pas ici non plus comme le veut une tenace légende

1. *Blanquerna*, p. 13.
2. *Ibid.*, cap. II, *id.*
3. *Ibid.*, p. 13 et 14.
4. *Doctrina Pueril*, Palma, Barcelona, 1907, cap. LXXIII, p. 158.

le logicien déductif de la prétendue machine à penser. Il expose des idées trouvées, comme les mille curieuses observations du Grand Livre de Contemplation[1] par la généralisation de l'expérience. Sans doute son induction est encore rudimentaire et maladroite, mais Lulle est beaucoup moins théoricien qu'on ne serait porté à le supposer. D'où le mélange dans son plan d'études de connaissances pratiques et de sciences traditionnelles.

Il tient pour également indispensables « la rhétorique, art de parler avec ordre et beauté, la philosophie naturelle (c'est-à-dire les considérations empiriques sur les pierres, les plantes, les animaux), afin de mieux apprendre la *Science de Médecine*, pour conserver son corps en état de santé »[2].

Il ne s'agit pas de faire de l'élève un médecin, mais de lui apprendre l'*hygiène*, souci tellement rare au Moyen Age qu'il faut l'admirer. Peut-être faut-il reconnaître ici l'influence des Arabes voisins, qui étaient alors les maîtres de tous les médecins d'Europe.

Après ces sciences, dit Lulle, on peut apprendre l'*arithmétique*, la *géométrie*, l'*astronomie* et la *musique*. Mais il met en garde contre l'astronomie (qui nous détourne des devoirs terrestres) et contre l'abus des mathématiques[3].

Très avancé par rapport à son époque, Lulle recommande le *travail manuel*, ce qu'il appelle les *Arts mécaniques*. Voilà encore un point sur lequel notre Majorquain devance Rousseau.

Egalitaire en plein Moyen Age, il veut qu'on donne l'éducation à tous sans distinction de rang : « La Nature perd chez les enfants des riches et gagne chez les enfants des pauvres. Les hommes riches qui ne font rien faire à leurs fils et qui les nourrissent dans l'oisiveté ne font rien pour que leurs fils sachent *se rappeler*, *comprendre*, *vouloir*[4]. »

Sa théorie de l'éducation morale nous intéresse moins que la théorie de l'éducation intellectuelle, parce qu'il confond morale et religion (acquisition des Vertus cardinales, éloignement des sept Péchés capitaux, etc.).

---

1. *Gran Libre de Contemplación en Deu*, Palma, 1910.
2. *Blanquerna*, cap. II, p. 14.
3. *Doctrina Pueril*, cap. LXXIX, p. 208, 209.
4. *Ibid.*, cap. XCL, p. 254, 255.

Le Franciscain ne pouvait penser en moraliste moderne et affranchi des préoccupations théologiques.

Cependant sa largeur de vue relative est remarquable, puisqu'il constate l'accord de la *Loi naturelle* et des *Lois révélées* de l'Ancien et du Nouveau Testament.

La *Loi naturelle* antérieure aux prophètes est éternelle, elle consiste à « honorer son Seigneur, son père, son bienfaiteur et à aimer son prochain. C'est Loi Naturelle que l'homme veuille pour son prochain ce qu'il veut pour lui même et déteste dans son prochain ce qu'il déteste chez lui-même, et c'est Loi Naturelle d'aimer le bien et d'éviter le mal. » — « Une telle loi est signifiée à l'entendement humain par les œuvres qu'accomplissent les éléments, les plantes, les oiseaux, les animaux, les hommes et toutes autres créatures. En effet, dans tout ce qu'ils font, est manifesté à l'homme qu'il doit accomplir ce qu'il faut pour atteindre le but de sa création[1]. »

On trouverait d'autres passages semblables dans les anecdotes des romans *Blanquerna* et *Félix* et dans les recueils de ses Proverbes très célèbres en Espagne : « Aimable Fils, les hommes pauvres n'ont pas aussi grande douleur à endurer la faim que les hommes riches à manger avec excès et les hommes pauvres ne peuvent avoir autant de mérite à la tempérance que les riches et pour qu'il en soit ainsi, ne veuille donc pas être trop riche pour ne pas trop manger, ni être pauvre pour faire acte de tempérance[2]. »

« Aimable Fils, il vaut mieux avoir *Vérité* en bouche, qu'or ou argent en caisse, s'ils sont acquis par faux serment. La bouche et la volonté sont données à l'homme pour détester la *Fausseté*. Sache fils, qu'un homme menteur fait beaucoup de serments, et que pour cette raison, il n'est pas cru par serment. Fils, ne jure point par ta tête, car tu ne la donnerais pas pour tout le trésor du Roi ; ne jure pas par ton âme, car je ne sais ni ne peux juger de la gloire ou de la vertu que tu pourras posséder par elle[3]. »

« Aimable Fils, les *mauvaises mœurs* poussent les nations à se faire la guerre et les hommes à se blesser, et les femmes font

1. *Doctrina Pueril*, cap. LXVIII, p. 168.
2. *Ibid.*, cap. LVIII, p. 142.
3. *Ibid.*, cap. XIV, p. 40.

détruire et brûler les villes et les châteaux et hériter injustement les enfants naturels [1]. »

« Savoir tromper et ne pas vouloir, c'est aimer la *Prudence*; celui qui sait tromper et ne le fait pas, sait et aime pratiquer la *Charité* et la *Justice* [2]. »

La bonne *Volonté* est source de toutes les Vertus, la mauvaise Volonté celle de tous les Vices : « Ta Volonté a le pouvoir de vouloir et de faire le mal; c'est pour cela que toi, pour toi-même et tout autre homme pour lui-même, peut choisir la *Damnation* sans l'aide de Dieu [3]. »

La méthode morale de Lulle est donc de donner de bonnes habitudes à la Volonté, d'obliger à réfléchir sur les conséquences possibles des actes, à les analyser, ou quand c'est impossible, à dériver les tendances vers des buts précis et utiles : travaux divers, enseignement, missions civilisatrices à l'étranger et méditations mystiques.

Lulle est donc un Catalan pratique et non pas un abstracteur de quintessence, un demi-fou, comme l'ont prétendu certains érudits allemands.

Avec les différences que rendent naturelles les mentalités distinctes des siècles, il annonce Rabelais, Montaigne et Rousseau. Sans doute Lulle veut faire de son élève un *chrétien parfait*, *Rabelais* un *galant homme*, *Montaigne* un *honnête homme*, *Rousseau* enfin un *homme*, comme le dit très bien M. Pastre, dans son curieux mémoire sur Lulle et son œuvre pédagogique, qui développe des points de vue esquissés dans ma thèse [4].

On trouverait dans le détail d'autres divergences. *Rabelais* par exemple ne rejette pas l'enseignement de l'astronomie et des mathématiques comme trop absorbant. *Montaigne* plus superficiel que Lulle, ne veut rien approfondir, *Rousseau* enfin, commence l'éducation proprement dite plus tard, vers douze ou treize ans.

---

1. *Doctrina Pueril*, cap. XVIII, p. 48.
2. *Ibid.*, p. LVI, p. 137.
3. *Ibid.*, cap. LXVIII, p. 167.
4. Probst, *Caractère et origine des idées de R. Lulle*, 1re partie, ch. IX, Lulle pédagogue, p. 190, Privat, Toulouse, 1913; Pastre, *Ramon Lulle et son œuvre pédagogique*, Perpignan, 1915, p. 23.

Néanmoins Lulle a eu le mérite de précéder ces grands pédagogues dans la voie de *l'éducation selon la Nature* :

1° Il recommande de *développer le corps* dès le berceau, d'exercer toutes les activités, de se livrer au *travail manuel* pour mieux préparer l'instruction proprement dite, sur de solides bases physiques.

2° Il veut donner à l'enfant une *éducation intellectuelle progressive*, commençant par l'*éducation des sens* et l'*observation*, provoquant de bonne heure la *réflexion*, puis montant par degrés jusqu'à la *maîtrise de la Volonté*.

3° Son éducation morale est à la fois fondée sur l'acquisition patiente de *bonnes habitudes du cœur* et *de l'esprit*, sur une *hygiène* vigilante *des passions*, sur la *bonne direction de la volonté vers l'action* féconde.

4° Les méthodes d'expression, sensibles et attrayantes, sont une véritable révolution pédagogique au XIII[e] siècle, elles suscitent et soutiennent l'attention, suggèrent à l'élève des applications nouvelles, font appel aux qualités intuitives et vitales.

Lulle n'est donc ni un alchimiste fou, ni un radoteur théorique de la Scolastique trop formelle et abstraite, mais un de ceux qui ont fortifié cette philosophie chrétienne du Moyen Age, en l'adaptant à la vie. C'est un révolutionnaire et un précurseur en bien des matières. En tout cas, comme beaucoup de Franciscains anciens, amis du peuple, c'est un psychologue d'observation fine et subtile.

Les Catalans sont fiers à juste titre de ce Maître écrivain, philosophe, savant, homme d'action infatigable si souvent calomnié. Nous pouvons d'autant mieux partager leur enthousiasme, que Lulle, de race et de culture latines, habita longtemps la France qu'il aimait, conquit sa célébrité de grand docteur médiéval dans les Universités de Paris et de Montpellier où il enseignait, data de nos villes ses plus fameux ouvrages.

Songeons désormais au vieux Raymond Lulle quand nous vanterons les bienfaits de l'Education selon la Nature. Oublions l'homme du Grand Art pour nous souvenir du sage auteur du *Blanquerna* et du *Félix*.

J.-H. PROBST,
Docteur ès Lettres, Niort, 1919.

La Production agricole scolaire.

Obligé de se mettre résolument en face des réalités pour vaincre, notre pays, pendant la tourmente, a fait appel à tous les concours et suscité une foule d'initiatives intéressantes.

L'une des plus originales est assurément la production agricole scolaire, suggérée, encouragée par deux circulaires ministérielles. Un peu partout, les écoliers français ont défriché des terrains, planté des pommes de terre, semé des légumes, élevé des volailles et des lapins. Les résultats obtenus ne sont pas négligeables, puisque, pour 1917, on évalue à cinq millions de francs environ le produit de la main-d'œuvre scolaire. Cet effort, joint à tant d'autres, a prolongé notre résistance et permis la victoire.

Cette innovation, due à la guerre, mérite cependant mieux que la faveur éphémère d'une de ces « modes », nées sous la pression des événements et si fréquentes dans notre éducation nationale. Non seulement la participation des écoliers aux travaux agricoles du jardin scolaire constitue un moyen d'augmenter notre production à un moment où notre pays a besoin de toutes ses ressources, mais elle demeure, en tout temps, une façon d'améliorer et de vivifier l'enseignement et de contribuer à la prospérité de l'école.

*
* *

Cette conception n'est point une chimère, comme on pourrait le croire, car elle a déjà reçu la consécration de l'expérience.

L'an dernier, l'institutrice d'une commune voisine obtint de la municipalité le jardin de l'ancien presbytère avec le hangar y attenant. Un cultivateur laboura le sol et, grâce au fumier recueilli le long des routes par les élèves, la maîtresse put, aidée par eux, amender le terrain, l'ensemencer en pommes de terre et le cultiver. Le résultat dépassa les espérances : la récolte s'éleva à dix ou douze quintaux de tubercules et fut

vendue une centaine de francs. L'initiative de cette institutrice ne se borna pas là. Sous le hangar, elle fit installer un clapier et éleva plusieurs nichées de lapins. Deux fois par semaine, les enfants partaient, après la classe du soir, à la cueillette de l'herbe et à celle des feuilles de frêne, dont une partie fut séchée en vue de l'hiver. Chemin faisant, munis de brouettes et de pelles, ils ramassaient les déjections animales pour en faire un tas dans un coin du jardin. Cette promenade était attendue de tous avec une grande impatience et l'heure de la cueillette demeura toujours la meilleure partie du programme scolaire. Les parents eux-mêmes s'intéressèrent au travail des élèves et plusieurs tentèrent, pour leur propre compte, les remèdes appliqués aux pommes de terre pour conserver les feuilles jusqu'à la maturité des tubercules. Le topinambour, qui n'était pas connu dans le village, fut cultivé dans le jardin de l'école.

La vente des produits du terrain et celle des lapins donna un bénéfice de plus de deux cents francs et elle constitua un petit pécule. La comptabilité des fonds fut confiée, à tour de rôle, à l'un des grands élèves et cette façon de procéder au grand jour mit la maîtresse à l'abri de tout soupçon.

Devenus « riches », les écoliers décidèrent de souscrire à l'emprunt de la Défense Nationale (deux fois) ; ils firent l'acquisition de quelques livres pour la bibliothèque ; ils achetèrent une horloge « coucou » dont le chant joyeux égaie maintenant leurs heures de classe et un baromètre qui, placé sur le mur extérieur, indique aux agriculteurs le temps à venir. Encouragés par le succès, — la joie prédispose à la bonté, — ils eurent la délicate pensée d'offrir un prêt d'argent et de lapins aux camarades d'une école voisine que le succès n'avait pas favorisés.

*
* *

Cette expérience n'autorise-t-elle pas les plus belles espérances ? Même dans les écoles les plus déshéritées, elle peut être tentée.

Si la municipalité refuse de mettre un jardin à la disposition de l'école ou si elle ne le peut pas, il est possible d'en louer, quitte à le payer plus tard avec le produit de la récolte. Il en est de même de l'achat des plants, de celui des animaux, du défri-

chement du sol, de l'établissement du clapier ou de la ruche. Parfois même, on rencontre une personne dévouée, intelligente, douée d'initiative qui aide au succès de l'entreprise. Les années du début sont destinées à être les plus dures, mais il est bon d'oser d'une manière réfléchie et méthodique, en se bornant aux cultures faciles et rémunératrices (pommes de terre, haricots, choux, oignons, ails, etc.), à l'élevage qui demande une installation simple et peu coûteuse. Les débouchés ne manquent pas, sans aller au marché, car l'acheteur vient souvent à domicile solliciter le producteur.

A notre époque où les malheureux abondent, c'est un plaisir d'avoir de l'argent pour acheter aux élèves nécessiteux les vêtements indispensables et les fournitures de classe nécessaires. Il est réconfortant, pour une classe, de sentir que le travail collectif soulage le dénûment de quelques camarades, et la pratique de la solidarité commune, — qui n'humilie pas, — est le meilleur moyen de préparer les enfants à leur rôle social de demain.

Avec les légumes récoltés, il serait possible d'alimenter une cantine scolaire en faveur des élèves qui habitent les hameaux éloignés et qui ne se contenteraient plus de leur maigre repas froid, vite avalé. La fréquentation y gagnerait.

Avec l'argent produit par le travail commun, on participerait plus largement aux œuvres de guerre (pupilles de l'École publique, rééducation des mutilés, orphelins de guerre, etc.). Longtemps encore, il restera des infortunes à secourir et l'on y arriverait, sans être contraint de faire des quêtes, sans solliciter des bonnes volontés qui se lassent et se font attendre.

On pourrait aussi jeter les premiers fondements d'une bibliothèque. Qui n'a déploré l'absence des bibliothèques scolaires ou leur pauvreté? Les volumes sont vieux, salis, relus et n'intéressent plus personne. L'argent gagné permettrait de renouveler les vieux fonds et d'acheter des livres neufs, qu'on lirait avec plaisir. Le goût de la lecture se développerait parmi les parents et les élèves. Une modique cotisation contribuerait à l'entretien de la bibliothèque.

Enfin, les écoles d'une commune, d'un canton, d'un arrondissement, etc., se fédéreraient en vue d'une caisse commune qui

viendrait en aide aux écoles deshéritées ou à celles qui subiraient momentanément un échec. Cette caisse centrale constituerait un fonds de réserve; elle serait une assurance contre les tentatives malheureuses, une sorte de « Conseil de fabrique » des écoles publiques. L'école plus riche, ne serait-ce pas l'école plus puissante, étendant plus loin et plus profondément son influence moralisatrice?

*
* *

Non seulement, en effet, l'école gagnerait en bien-être matériel, mais son action serait plus considérable, car son enseignement serait vivifié.

La pratique du travail manuel ferait aimer la vie rurale aux enfants qui ne croiraient plus, à l'instar de leurs parents, que seules les professions libérales sont honorables.

Le milieu scolaire serait moins factice, plus ouvert à la vie locale dans laquelle il plongerait à pleines racines, il serait aussi un agent de progrès en suscitant des méthodes et des cultures nouvelles. Le jardin scolaire serait le champ d'expériences du village.

Le temps consacré aux façons culturales ou au soin des animaux concrétiserait les leçons et les tonifierait en apportant de la variété dans le travail journalier des élèves.

La gestion des fonds apprendrait aux enfants la pratique des affaires et celle du « self-government ».

L'École ferait figure d'une petite société fraternelle, d'une ruche où la solidarité la plus étroite serait de plus en plus la règle.

*
* *

Ainsi que de leçons de morale en germe! Non pas la morale froide et ennuyeuse des livres, mais la morale pratique, vivante, agissante, celle qui forme les caractères par l'acquisition des habitudes de travail, d'initiative, de jugement sain et d'entr'aide mutuelle! L'atmosphère scolaire atteindrait son maximum de santé morale et éducatrice.

N'y a-t-il pas là de quoi tenter l'activité et l'intelligence des maîtres qui ont la passion du métier, de ceux que ne laissent pas indifférents le sort du pays et celui de ses enfants?

O. Frappier.

L'Utilisation des Travaux scolaires.

Sous ce titre, Mlle Berthet, professeur d'École normale, a publié dans le journal *La Française*, no 482 (12e année), des articles suggestifs dont nous publions de longs extraits :

Il ne faut pas connaître beaucoup les enfants pour ignorer la joie qu'ils éprouvent à se rendre ou à se croire utiles : le bébé qui pousse sa voiture, le petit ramasseur de feuilles ou de bois mort, la fillette qui balaie le devant de la porte avec un balai de poupée, tout aussi bien, celle qui sème des boutons dans le sable pour renouveler la provision de la boîte à ouvrage, tous sont ravis et fiers d'être bons à quelque chose. On a grand tort de ne pas profiter de cette tendance; on se prive ainsi d'une main-d'œuvre non négligeable, et l'on habitue les enfants à ne travailler de leurs doigts qu'en vue d'un but futile, et à ne s'intéresser qu'à ce qui n'a aucune valeur en soi.

Il semble qu'on ait pris à tâche d'éliminer des programmes des écoles tout ce qui pourrait avoir une utilisation immédiate, ou commencer réellement une éducation technique; il résulte de là un véritable gaspillage de matières premières, de temps, et, j'ajoute d'énergie, dont on ne se fera qu'une très faible idée par les monceaux d'étoffe perdue qui s'accumulent aux archives à chaque examen de jeunes filles. Un mouvement semble se dessiner en sens contraire depuis la guerre; il ne faudrait pas revenir en arrière; avec quelques modifications aux programmes, quelque ingéniosité de la part des maîtres, en arriverait, j'en suis persuadée, à d'excellents résultats. C'est ce que je me propose d'examiner dans cette série d'articles.

École maternelle.

A l'école maternelle, une foule de petits travaux manuels sont au programme; ils ont pour but d'exercer l'habileté des doigts et les sens de l'enfant et aussi de développer l'imagination et le goût. Il suffirait de peu de chose pour les rendre immédiatement utilisables.

Pliage. — L'enfant reçoit des carrés de papier, il les plie suivant des lignes convenues; de ses doigts sortent les objets figurés que tout le monde connaît : bateau, salière, cocotte; les plus habiles arrivent à la « boîte à couvercle » qui peut être utilisée : je l'ai fait employer à recueillir les bouts de crayon et les mies de pain dans une classe de dessin, à faire sécher des plantes médicinales, etc. Il serait avantageux d'y joindre la boîte de confiseurs, plus facile à construire, se pliant à des formes plus variées, et à des usages plus nombreux, et aussi les boîtes à couvercle fermant par encoches, dont se servent les fabricants de pâtes, farines, etc. Leur construction est plus simple que beaucoup de celles que j'ai trouvées dans des livres spéciaux. Bien d'autres objets pourraient sortir sans peine de ces petits doigts : sacs de toutes sortes, cornets, filtres, etc.

Piquetage. — On donne à l'enfant des cartons où sont tracés des dessins très simples, il y perce des trous; il obtient ainsi une image. Ce petit travail l'amuse. En lui apprenant à travailler avec deux fils, un fil supérieur retenu par un fil inférieur, il saurait faire la « trace » qui est la base des dentelles.

Le tracé supérieur peut devenir l'armature, le squelette d'un motif de broderie ou de dentelle; des enfants plus âgés, plus habiles peuvent retenir le fil, remplir, détacher le motif qui alors servira en application sur tulle ou mousseline, incrustation, etc. Telle quelle, l'image faite sur deux faces de couleurs différentes à volonté est plus intéressante, plus facile à défaire en cas d'erreur, le carton peut aussi servir plusieurs fois.

Découpage. — Très insuffisamment compris dans beaucoup d'écoles, on arrive à de charmants résultats dans d'autres : mais on n'en tire pas tout le parti qu'on pourrait. L'enfant reçoit des

carrés de papier mince, le plie et découpe soit avec les doigts soit avec des ciseaux. Il obtient des images symétriques souvent d'un joli effet. En collant ces découpures, sur des cartons ou du papier fort d'autre couleur, on obtient de nombreux objets : bobèches, dessous de plat ou de vase, etc.

Le décalquage du dessin sur étoffe, donne de jolis motifs de broderie qu'on peut employer comme les motifs ordinaires et qui se prêtent à d'ingénieuses interprétations (cols, mouchoirs, nappe, etc.). Traitées en pochoir, par le procédé de la bruine, on obtient sur soie, sur bois, d'intéressants sujets. Plus tard, on peut partir de la découpure pour les objets en bois ou en métal découpé (vide-poche, serrure d'art, applique). Un autre genre de découpure est bien connu des enfants; il consiste à suivre le contour d'une figure et à la coller ensuite sur du bois ou du carton; quel est l'enfant qui ne s'est ainsi procuré à bon compte un ménage de poupée, une armée, une bergerie? Ceci est excellent : l'enfant se fait à lui-même son joujou. On peut partir de là pour faire découper en suivant les contours d'un patron : la petite fille en découpant l'habillement de sa poupée s'initie à la coupe; le petit garçon découpant les différentes pièces d'un ustensile se rend compte de leur forme, et c'est autant de gagné pour le futur menuisier ou ferblantier. Déjà bien des objets pourront être faits ainsi : abat-jour, cache-pots, etc.

Tissage. Tressage. — On donne à l'enfant des carrés de papier découpés en bande, il y glisse d'autres bandes de papier suivant un dessin. Ne pourrait-on à côté du tissage de papier, introduire celui de laine, de gros coton, de paille, de rafia; il n'offre pas plus de difficultés, et combien de petits objets pourraient être faits : liens de serviettes, petits paniers de diverses formes, corbeilles, garde-nappes, petits paillassons, chapeaux de poupée, etc., etc.

Un travail que je ne vois pas au programme et qui amuse généralement les enfants, c'est la cordelière faite avec un bouchon percé, trois ou quatre grosses épingles et une ficelle ou un gros coton. En variant la grosseur et la nature des fils, fixant solide ment les épingles ou de petits clous à une bobine on pourrait faire faire de véritables et très jolies cordelières : chaîne de montre, de lorgnon, cordonnets et soutache qu'on emploierait ensuite pour de petits travaux de passementerie, bracelets pour

montre, embrasses de rideaux, galons. En variant la forme des trous, on arrive à l'écharpe, à la cravate.

Que faire de ces objets? Les uns, tout à fait réussis, d'autres un peu maladroits peut-être, capables de servir cependant, d'autres sans doute informes. Je dirai plus loin ce que je proposerais à l'égard des premiers : ceux qui sont décidément informes devront revenir tout simplement aux petits travailleurs qui les amélioreront ou qui en tireront d'autres objets plus faciles. Quant à la seconde catégorie, sans doute la plus nombreuse, ne pourrait-elle servir immédiatement, les enfants se faisant mutuellement cadeau de leurs sacs à billes, de leur petit panier à goûter confectionnés en classe? N'auront-ils pas de joie à rapporter une corbeille à ouvrage à leur maman, une chaîne de montre à leur papa? Et enfin, parmi ces objets, quelques-uns n'iront-ils pas aux orphelins de l'école, aux petits réfugiés retournant à leur foyer? N'y aurait-il pas plus de zèle au travail lorsque chaque enfant pourrait se dire : « Si je fais bien ce que j'ai à faire, on s'en servira, je serai venu en aide, moi tout petit, à d'autres plus petits et plus malheureux que moi? »

École primaire.

A l'école primaire, pour les petites filles, les travaux manuels se figeaient de plus en plus dans l'apprentissage des points de couture. Cependant, et surtout depuis la guerre, les autres ouvrages, tricot, crochet, ont été remis en honneur. De plus, l'habitude est acquise d'utiliser ces travaux : on a envoyé au front des milliers de cache-nez, ceintures, cravates, tricotées par les plus petites : chaussettes, chandails, œuvres des plus grandes.

Faudra-t-il retourner en arrière depuis la guerre? N'y aura-t-il plus de pauvres qui auront froid, de petits enfants à qui des robes de laine ou des capelines feraient plaisir? Lors même que les vêtements ainsi faits ne seraient pas irréprochables, bien des parents s'en contenteraient. Une distribution à l'occasion d'une fête (Noël, 14 juillet) à laquelle tous les petits travailleurs contribueraient, me paraîtrait éviter les susceptibilités et les rivalités. Lorsque tout le monde travaille en commun pour une

même œuvre désintéressée, l'émulation est saine et les résultats meilleurs.

Si l'on organise les classes primaires en deux cycles, l'un de six à treize ans, l'autre de treize, quinze ou seize, les programmes du premier cycle étant allégés, l'on étendrait également un peu celui du travail manuel. On a essayé d'introduire la confection de la layette, et des objets de lingerie, ceci est un peu difficile, mais dans l'organisation nouvelle, les grandes apprenant la coupe, elles pourraient dessiner, couper, et bâtir, et passer les objets aux plus petites du premier cycle qui apprennent les points de couture. Il n'est pas plus difficile de faire l'ourlet d'une couche et d'un bas de jupon, le surjet d'une pointe de chemise que la même couture sur une bande d'étoffe sacrifiée.

J'imagine que l'enfant, sachant que son ouvrage servira, y mettra plus de soin et d'attention. En dehors des travaux de couture proprement dite, et de ce qu'on est convenu d'appeler « ouvrages de dames » combien d'autres se présenteraient : ce sont d'abord, avec quelque perfectionnement, ceux qui n'ont été qu'ébauchés à l'école maternelle : au pliage et découpage du papier pourraient s'ajouter le pliage et découpage du carton avec ses innombrables applications : boîte de toutes sortes, carton, papier gondolé, carton recouvert d'étoffe ; n'oublions pas l'emploi du carton comme pochoir, et le travail à la bruine, produisant de très jolis effets décoratifs sur l'étoffe et sur le bois ; on pourrait introduire également la pyrogravure, le tissage et tressage en fil métallique, bourses, bracelets, liens de serviette, chaîne de montre avec ou sans perles....

Mais où trouver le temps de faire toutes ces choses ? Et d'autres car ceci n'est que l'ébauche d'un plus vaste programme. En exigeant simplement une heure de travail manuel chaque jour et cinq jours de présence. Avec un travail bien réglé, une tâche fixe à accomplir, une bonne organisation, on peut en une heure faire beaucoup plus de choses qu'on n'en fait actuellement. Cette heure, je la prendrais sur les six heures de classes, réduisant celles-ci à quatre dans le premier cycle et laissant les deux autres heures libres l'une pour le travail manuel, l'autre pour les *exercices* physiques. Les enfants de six à treize ans ne donnent pas plus de quatre heures d'attention à leur travail

intellectuel; le reste est fatigue et surmenage ou temps perdu. Il vaut mieux restreindre les programmes, supprimer la fatigue, augmenter l'attention.

Mlle Berthet expose ensuite le plan de l'enseignement primaire tel qu'elle le conçoit pour les enfants de treize à seize ans. On commencerait à les préparer à leur métier; les travaux manuels varieraient selon la carrière choisie par l'enfant. Elle ajoute :

Une telle organisation faciliterait singulièrement l'utilisation des ouvrages faits par les écoliers. En effet, la division du travail permettrait une circulation entre les élèves plus âgés chargés des parties plus difficiles ou plus délicates, par exemple le dessin d'un modèle, la coupe d'un vêtement; et les élèves moins habiles ou plus jeunes des travaux plus simples. Les enfants ayant à cœur de passer bientôt d'une catégorie à l'autre, seraient certainement beaucoup plus appliqués à leur travail. Dans certaines écoles, des initiatives heureuses ont prouvé que ce système avait du bon; ici on a employé les enfants à la confection de layettes pour une crèche; les grandes coupant, les petites cousant; ailleurs toute une classe a été occupée à la tapisserie d'un grand tapis pour salle de fête; chaque groupe de 5 ou 6 ayant à broder un carré, les plus habiles faisant le brodé du dessin, les autres le fond : et la joie des enfants, leur émulation, le soin qu'ils mettent à ces ouvrages n'ont aucun rapport avec le laisser-aller habituel des cours de travail manuel où chacun, astreint à un bout de couture ou de tricot, a toujours une aiguille perdue ou un fil qui se noue.

Dans les écoles ayant cours supérieur et cours complémentaire, de pareils essais peuvent être tentés et multipliés; à plus forte raison dans des écoles plus avancées. Un grand nombre de travaux demandant surtout de l'application et de la patience s'ajouteraient ainsi à la liste déjà nombreuse des possibilités : (un même carré de filet brodé par cinquante enfants sera assemblé en rideau); un groupe d'élèves aura vite achevé un habillement complet pour un enfant; dans une école, c'était la coutume d'habiller trois enfants pauvres pour Noël; les unes se chargeaient des objets de lingerie, les autres des vêtements de de dessus. Quant aux souliers qu'on ne pouvait faire, les élèves

les plus habiles confectionnaient de jolis petits lots pour l'arbre, et les vendaient entre elles, le produit de la vente permettait l'achat des souliers.

De telles initiatives ne mériteraient-elles pas d'être encouragées?

Pendant la guerre, l'on s'est ingénié à faire travailler utilement les petits comme les grands. Les petits de l'école maternelle effilochaient des chiffons de laine, et de ces chiffons effilochés les grands firent des oreillers et des couvertures pour les soldats blessés à l'hôpital. On a essayé aussi de profiter des épreuves de couture des examens primaires pour faire faire des objets utiles. Les résultats ont été médiocres, soit par l'insuffisance de la durée des épreuves, soit à cause de la non-préparation à ce genre de travail des candidates; mais si l'on songe à la quantité d'étoffe qui s'use ainsi en pure perte chaque année, on se rendra compte de l'effroyable gâchis de matières premières, d'argent et de temps qu'une organisation différente pourrait supprimer :

Enfin, pourquoi ne mettrait-on pas en vente, dans des sortes d'expositions annuelles, ou semestrielles, les meilleurs de ces travaux d'écoliers? Ce serait à la fois un honneur et un profit d'être admis à l'exposition-vente; je crois qu'il y aurait là un excellent stimulant; les œuvres moins bonnes, indignes de figurer à l'exposition, pourraient être vendues au rabais. Comme les cours seraient réglés, le nombre des œuvres limité, il ne pourrait guère y avoir de place à la spéculation; enfin les sommes dûment constatées formeraient une caisse commune, avec comptabilité nette, et qui servirait en partie à l'achat des matières premières, en partie à récompenser les meilleurs ouvriers (dons d'outils, livrets de caisse d'épargne ou livres d'études).

Sans doute, un tel projet est hérissé de difficultés; les unes venant de l'organisation actuelle qui serait à modifier, les autres des préjugés; quelques-unes sont réelles, mais elles ne semblent pas insurmontables; peut-être, d'autres projets plus simples, meilleurs, se présenteront; mais l'essentiel est que quelque chose soit fait, et qu'à une époque où l'on aura besoin de toutes les énergies, il convient de ne pas gaspiller ce trésor qu'est l'énergie de l'enfant, mais de l'employer en vue de son propre développement, et pour le bien de tous.

M. Berthet.

Orientation technique des Écoles primaires supérieures.

Une section agricole.

« Il y a nécessité et urgence, crie-t-on de tous côtés, à orienter les études vers l'enseignement professionnel. » La *Revue pédagogique* a publié, à ce sujet, plusieurs articles fort intéressants.

Je voudrais, à l'instar du philosophe qui prouvait le mouvement en marchant, essayer, en faisant l'historique d'une section agricole, de montrer que la réalisation d'une œuvre d'enseignement professionnel ne présente pas des difficultés insurmontables. Puissent les renseignements que je vais donner, encourager les entreprises de même nature!

Montmorillon est une petite ville de cinq mille âmes, bâtie en pleine région agricole. Il y avait, à l'une des deux écoles de garçons que possède cette localité, un cours complémentaire qui recevait annuellement de douze à dix-huit élèves. En 1917, ce cours fut transformé en École primaire supérieure avec section professionnelle agricole.

L'organisation de la section agricole fut tout de suite l'objet de soins particuliers. Il fallait un terrain de culture. Le Directeur en trouva un, à proximité de l'école. Il le loua, puis quelques mois après, afin d'assurer la continuité de son œuvre, il en fit l'acquisition. Lorsqu'il se retirera, il le cédera ou le donnera à bail à son successeur; il en a pris librement l'engagement. Ce terrain a une superficie de 1 ha. 30. « Au clos, sont attenants des bâtiments où est installé un musée agricole et où sont rentrées les récoltes; on peut également y loger des animaux de ferme. L'école dispose en outre :

a) De deux champs loués par le Directeur ayant une totalité de 65 ares de superficie;

b) De deux jardins potagers plantés d'arbres fruitiers.

Le professeur d'agriculture conduit fréquemment les élèves dans quatre propriétés rurales importantes, dont il dirige l'exploitation. On y fait l'élevage des animaux et l'on y utilise toutes sortes d'instruments agricoles.

Bref, l'enseignement est nettement orienté vers les études agricoles, et l'on s'efforce de l'adapter aux conditions économiques de la région.

Il est complété par des causeries et lectures publiques que M. l'Inspecteur primaire de la circonscription a beaucoup encouragées et dont il a contribué, en payant de sa personne, à assurer le succès, et par des excursions, des visites d'établissements industriels, agricoles, des champs de foire d'animaux, etc.

Des amis dévoués de l'école lui apportent en outre leur concours sous forme de quelques heures d'enseignement, de causeries du soir, etc. Et cela contribue encore à adapter le caractère de cette école au caractère de la ville et de la région.

Des classes d'hiver sont en voie d'organisation. Elles seraient même créées à l'heure actuelle si, en raison de la guerre, les jeunes ouvriers agricoles n'étaient retenus toute l'année aux champs.

Ce n'est réellement qu'au bout de trois ou quatre années que la nouvelle école pourra montrer, par des résultats, la valeur de son enseignement pratique. Néanmoins les résultats dès maintenant obtenus sont des plus encourageants.

(*Extrait du Bulletin départemental : Rapport de M. l'Inspecteur d'Académie. Situation au 31 décembre 1917.*)

Dès l'ouverture de l'école, octobre 1917, le Directeur s'était, en effet, mis vaillamment à l'œuvre. Aidé de ses élèves, il fractionna, laboura, ensemença, planta le terrain dont il disposait. Lorsque le comité de patronage de l'École se réunit pour la première fois, c'est-à-dire le 24 décembre 1917, il se trouva en présence d'un projet à moitié réalisé. Au printemps suivant, M. l'Inspecteur général Prélat, après avoir visité le Musée agricole et vu les cultures, les plantations et les semis faits par les élèves, exprima sa satisfaction, son étonnement, pourrions-nous écrire, par cette réflexion : « Ce n'est pas l'œuvre de six mois, mais de six ans! »

A la fin de l'année 1918, les résultats prévus par M. l'Inspecteur d'Académie ont été en partie obtenus, et cela, sans que l'enseignement général ait eu à en souffrir : la prospérité de l'internat et de beaux succès obtenus à divers examens en témoignent.

La section agricole proprement dite qui compte 32 élèves est formée des élèves de deuxième et de troisième années. Les élèves de première année au nombre de 26 reçoivent l'enseignement général et, lorsque la chose est possible, l'enseignement agricole.

Le professeur spécial d'agriculture de l'arrondissement fait à la section agricole onze heures de cours par semaine : deux heures d'agriculture théorique, deux heures de chimie agricole, une heure de technologie et six heures de travaux pratiques.

Deux fois par semaine, le mercredi et le samedi, dans l'après-midi, les élèves sont conduits au clos. Ils bêchent, plantent, sèment, sarclent, binent, taillent les arbres fruitiers, etc. S'ils ne font pas absolument les gros travaux, ils voient comment on les exécute. Ils tiennent à tour de rôle les mancherons de la charrue, soignent et répandent le fumier, rentrent les récoltes. Il n'est pas, pour leur santé, de meilleur exercice. Ils y prennent goût et, comme ils auront un jour, sinon une exploitation rurale à diriger, tout au moins un champ ou un jardin à cultiver, l'enseignement pratique qui leur est donné leur sera à tous profitable.

CHARTIER,
Directeur d'École primaire supérieure.

Un Essai de Cours de Perfectionnement.

La circulaire ministérielle du 27 mai 1918 proposa à l'examen des conférences pédagogiques d'automne l'organisation de *cours de perfectionnement.*

Si je ne me trompe, pour la première fois, en France, l'idée de cette institution, le nom comme la chose, apparaissait dans un document officiel. Il s'agissait de créer « un peu partout » pour le plus grand nombre des élèves, c'est-à-dire pour ceux qui ne seraient pas appelés à continuer leurs études dans les cours supérieurs et les cours complémentaires, « des cours qui, sans avoir la prétention d'être d'un degré supérieur, permettraient à leurs auditeurs d'entretenir leurs modestes connaissances, et de les appliquer au perfectionnement de leurs pratiques professionnelles ». Les instituteurs étaient appelés à donner leur avis sur le choix des écoles auxquelles pourraient être annexés ces cours, sur les créations d'emplois ou de maîtres auxiliaires qui en résulteraient, le programme et l'horaire qui leur conviendraient, le matériel qu'ils exigeraient et les sanctions que recevraient les études. En outre, « la nouvelle organisation devait être réalisée sans alourdir la tâche des maîtres ».

Ils furent unanimes à reconnaître qu'elle serait partout utile, à la campagne comme à la ville, et qu'elle devrait avoir le double caractère d'instruction générale et de pratique professionnelle prévu par la circulaire. — Les cours auraient lieu pendant la dernière heure de travail des apprentis, et, non plus, comme pour les adultes, pendant la veillée, jugée indispensable, pour les élèves comme pour les maîtres, au repos et à la vie de famille. — On fut généralement d'accord que ces cours, d'une durée d'une heure par jour, sauf le jeudi et le dimanche, seraient

confiés aux maîtres des cours supérieurs qui existaient dans les écoles importantes ou seraient créés pour desservir plusieurs petites écoles voisines, la journée *scolaire* du maître attaché au cours de perfectionnement étant ramenée à quatre heures au plus. — On prévoyait aussi que le directeur, s'il était dispensé d'enseigner, pourrait être exclusivement chargé du nouveau cours, et que, lorsqu'il serait chargé de tenir une classe dans une école qui en compterait quatre ou cinq, une création d'emploi viendrait alléger sa double tâche. — Enfin, on reconnut l'utilité d'auxiliaires techniques pour guider les apprentis dans l'application de leurs connaissances professionnelles, application qui serait complétée par des visites d'usines, d'ateliers, de fermes, de champs d'expériences et d'exploitations agricoles : à défaut de ces auxiliaires, les instituteurs seraient chargés de la partie professionnelle, notamment dans l'enseignement du dessin et dans l'explication des notions expérimentales, soit agricoles, soit industrielles, acquises par les auditeurs.

Mais le personnel ne fut pas moins unanime à déclarer que les cours n'auraient aucune chance de succès « si la loi n'obligeait les apprentis à les suivre, et les patrons, à en assurer la fréquentation aux heures fixées ».

*
* *

A l'issue des conférences, je me demandai s'il ne serait pas possible de tenter des essais de cours de perfectionnement dans certaines localités offrant des conditions particulièrement favorables à leur succès. Après enquête, mon choix s'arrêta sur trois centres industriels : Rinxent, Marquise et Desvres. La nouvelle institution vient d'être inaugurée à Marquise ; elle le sera prochainement à Desvres ; elle fonctionne à Rinxent depuis le 11 février. Il faut bien reconnaître qu'ici, le milieu y est tout à fait propice.

Nous y avons rencontré un concours aussi dévoué qu'averti chez le directeur d'une usine métallurgique, M. Jacolliot, un ami éprouvé de l'enseignement. Je savais qu'il était convaincu de la nécessité d'instruire les apprentis et qu'à l'usine même, il existait pour ceux-ci des cours de dessin et de mathématiques

dûment adaptés à l'industrie. L'utilité de joindre l'instruction technique parut si évidente à M. Jacolliot qu'il n'hésita pas à s'engager à rétribuer, comme heures de travail, les heures de présence aux cours.

Sur le programme de cette instruction générale, il s'entendit facilement avec le directeur de l'école.

En première ligne, ils placèrent l'étude du français, dont la connaissance a, pour M. Jacolliot, comme pour la plupart des grands industriels, une importance capitale, non seulement pour la culture, mais aussi pour le rendement de l'ouvrier. Vinrent ensuite des notions de morale civique et sociale, d'histoire et de géographie, des sciences appliquées à l'hygiène et à l'industrie.

Le cours devait comprendre deux sections appelées à l'école de cinq à six heures du soir : l'une, destinée aux élèves dont le degré d'instruction correspond au certificat d'études, serait confiée au directeur chargé, en outre, au cours supérieur[1], de deux heures de classe; l'autre, comprenant les élèves les moins instruits, serait dirigée par un instituteur, qui donnerait quatre heures d'enseignement par jour dans la même classe. Les absences seraient signalées à l'usine.

Une expérience de trois mois nous a permis de préciser et d'orienter le programme. Hâtons-nous de dire qu'il ne saurait être question d'une revision méthodique, même développée, des matières scolaires. Ce serait tenter l'impossible : le temps ferait défaut. J'ajoute que ce serait peu intéressant et médiocrement utile pour les auditeurs. Ce qu'il faut leur offrir, c'est l'explication de l'actualité qui s'impose à l'attention publique et des réalités spéciales au milieu desquelles ils vivent. D'ailleurs, la revision y trouvera son compte, à condition qu'on ait le souci d'évoquer, à propos de la question étudiée, les faits, les principes, les idées essentielles qui s'y rattachent.

Telle dictée, extraite d'un récent discours d'homme d'État, sans rien perdre de sa valeur propre, pour l'enseignement du français, se prêtera, à propos d'une question du jour, à d'intéressants commentaires, où apparaîtront de grands souvenirs

1. L'école a 4 classes et 200 élèves.

historiques, des notions supérieures de morale ou du droit international.

A l'occasion d'une causerie sur la « Conférence de la Paix », rien de plus facile que de ressusciter l'idée des grandes assises internationales qui aboutirent aux traités de Paix de Paris, d'Utrecht et de Westphalie.

Certes, il y aura une causerie sur la rive gauche du Rhin : pourrait-on se dispenser d'y faire apparaître, avec les glorieuses conquêtes de la Révolution, l'effort continu de l'ancienne monarchie pour atteindre les frontières de la Gaule ?

En expliquant aux jeunes ouvriers la loi sur la journée de *huit heures*, on ne manquera pas de leur rappeler que, si elle leur laisse des loisirs, ce n'est pas pour qu'ils les dépensent dans l'oisiveté du cabaret, mais pour qu'ils les emploient à leur culture intellectuelle et au soin de leur jardin, s'ils en ont un.

De l'examen du fonctionnement et des avantages de la coopérative locale de consommation, on dégagera l'idée générale de la solidarité et de ses bienfaits, et, aussi, celle de la mutuelle dépendance du patron et de l'ouvrier.

Non moins qu'à l'école, au cours de perfectionnement, la leçon de sciences sera une véritable leçon de choses, que l'un des ingénieurs de l'usine, j'ai lieu de le croire, tirera du milieu même. Je ne serais pas étonné que l'instituteur devînt assez familier avec les principales de « ces choses » pour les faire comprendre à ses auditeurs, et, tout au moins, pour les rendre curieux de les comprendre. Il en sera de même à propos du bec de gaz, de l'ampoule électrique, de la conduite d'eau et des bains-douches, dont il ne saurait, d'ailleurs, les entretenir, sans faire avec eux un retour sur l'hygiène de la propreté.

L'usine, ai-je fait remarquer, s'est réservé le cours de dessin et de mathématiques. Ai-je besoin d'ajouter qu'elle les a coordonnés et mis au point en vue de l'utilité immédiate ? Pas d'inutiles théories : les principes et les règles pratiques directement applicables. Qu'on en juge par quelques exemples.

Arithmétique : Nombres complexes, opérations.

Géométrie : Étude de la circonférence.

Application : Divisions de la circonférence. Mesure des angles ; mesure du temps ; durée d'un travail ; prix de revient. La poulie. Calcul des vitesses angulaires.

Arithmétique : Carré et racine carrée.

Géométrie : Propriétés des lignes du triangle rectangle.

Application : Calculs relatifs au triangle rectangle. Calcul du côté de la section d'une barre de fer dont la longueur et le poids sont donnés.

Dessin : Clef de robinet à ouverture carrée.

Exemples spécialement empruntés à la géométrie.

1° Définitions et acquisitions concrètes de la notion de surface plane. Usages du niveau. Différentes générations du plan par le mouvement d'une droite. Plan vertical, horizontal. Fil à plomb.

Applications de ces notions.

Mise de niveau des machines.

Dégauchissage à la ficelle.

Plates-formes sur poutres parallèles ou concourantes.

Dressage des surfaces à la raboteuse, à l'étau limeur, à la fraise, etc.

2° Tangentes à une courbe quelconque. Tangentes au cercle. Tangentes communes à deux cercles. Cercles tangents.

Applications : Équerre de carrière. Tracé des brides, manivelles, des rainures de culage de manivelles. Tracé des reproducteurs, etc.

Ces programmes (instruction générale et instruction technique), dont j'ai tenté de montrer le caractère de la portée, ne s'adressent, dans leur totalité, qu'à la première section du cours. Certaines des leçons qu'ils comportent pourront intéresser les auditeurs de la deuxième : mais, pour ceux-ci, l'ambition des maîtres se restreindra, cette année, à leur enseigner surtout le français et le calcul.

Jusqu'à présent, tous ces apprentis appartiennent à l'usine ; mais, comme l'école, elle accueillera volontiers tous ceux qui lui viendront d'ailleurs. On avisera alors au moyen d'adapter les leçons à caractère technique aux nouveaux besoins à satisfaire.

J'ai tout récemment visité le cours : jusqu'à présent aucun des

62 élèves [1] que comptent les deux sections ne s'est absenté pour d'autres motifs que ceux qui l'ont empêché de venir à l'usine.

D'abord, j'ai assisté au cours technique. A quatre heures, des différents bâtiments de l'usine affluent dans une vaste salle bien éclairée, bien chauffée, meublée de tables à dessiner et de confortables tableaux noirs, des groupes d'adolescents en bourgeron, aux visages plus ou moins noircis par la fumée, mais d'expression très jeune encore, presque enfantine. Ils s'assoient silencieusement, comme de bons élèves, ayant gardé de leur vie d'écolier l'habitude de demander à répondre en levant la main.

A peine terminée la leçon du professeur technique sur la définition des segments proportionnels, accompagnée d'une revision des principales propriétés, des rapports, le directeur de l'école, M. Peset, prend place sur l'estrade [2].

Après avoir évoqué la victoire de la France sur l'ennemi du dehors, il montre qu'elle devra, pour reconstituer sa force morale autant que sa force matérielle, triompher de trois ennemis du dedans :

le *taudis*, *l'alcool* et la *tuberculose*.

Et une causerie persuasive s'engage, à laquelle s'associent volontiers les auditeurs. Il est question de la « Société des habitations à bon marché » qui était en pleine activité, autour de l'usine, avant la guerre. Il n'est que trop facile, hélas ! de montrer que le taudis conduit l'ouvrier à l'estaminet. Les bienfaits de la vie au grand air, des sports et du jardinage ne sont pas oubliés. On montre que lutter contre l'alcoolisme, c'est lutter contre la tuberculose. On aboutit à conclure qu'il y a, pour tous, dans l'intérêt du pays, un devoir impérieux à travailler à la régénération physique de la race.

Il y avait quelque chose de touchant dans l'attention sérieuse, parfois émue, de ces auditeurs de quatorze ou quinze ans, qui, visiblement, restaient sous l'influence de leur ancien maître. La scène était d'autant plus impressionnante qu'elle était, pour ainsi

---

1. Par suite de l'ouverture du cours de Marquise (44 élèves) également alimenté par l'usine, l'effectif de celui de Rinxent se trouve réduit à 38 auditeurs; c'est un total de 82 apprentis pour les deux cours.

2. Le cours d'instruction générale eut lieu, ce jour-là à l'usine, à titre exceptionnel.

dire, illustrée par les panaches de fumée et le ronflement des machines dont l'enveloppait la vie de l'usine.

Il y avait bien là, comme le symbole du cours de perfectionnement, dans ce rapprochement de la vie intellectuelle et de la vie industrielle. On sentait qu'elles se pénétraient et se complétaient réciproquement, la première fécondant la seconde de sa valeur propre et l'ennoblissant de son idéalisme, en recevant, en échange, la netteté, la précision, le sens du réel, que donnent la pratique du travail manuel et l'habitude de l'observation.

Oui, c'était bien un vrai cours de perfectionnement que je venais d'avoir sous les yeux, et un cours fortement organisé, un organisme fait pour durer et se développer, un type à proposer à l'imitation des industriels de la région. Que ne pourrait-on attendre d'une telle institution, si elle se généralisait? Elle ferait partie de la vie sociale, comme l'école, dont elle serait vraiment le lendemain. Ce serait l'éducation de l'enfant se prolongeant sans interruption, par une transition normale. Il continuerait à s'inspirer des directions de son maître en prenant contact avec la vie publique, et à lire les livres de la bibliothèque scolaire, tout en commençant à nourrir son esprit du journal et de la brochure. De nouvelles influences ne viendraient pas supplanter ou stériliser celles de la scolarité. On ne verrait plus, comme cela arrive trop souvent, des adolescents se délecter de la lecture d'ineptes publications, et, deux ou trois ans après avoir quitté l'école, la cigarette aux lèvres, se bousculer, en gouaillant sottement, à la porte des estaminets.

Au contraire, ils deviendraient plus conscients de leur dignité personnelle, par suite, plus soucieux de leur culture intellectuelle et morale. Ils ne seraient pas des « rouages humains », esclaves de la machine, qu'ils domineraient et dirigeraient ; intéressés à une tâche qu'ils comprendraient, ils voudraient la perfectionner et en accroître la puissance productrice. Leur esprit s'ouvrirait pleinement aux grandes idées générales, sources des sentiments généreux, qu'ils auraient entrevues à l'école, à celles de la patrie, de l'intérêt public, de la liberté, de la justice et de la tolérance. Ils sauraient s'imposer les efforts qu'exigera de tous la reconstitution du pays. Capables de penser par eux-mêmes, ils s'affranchiraient de l'esprit de classe, qui n'est

qu'une forme de l'esprit de caste. Cette démocratie sans cesse en progrès serait l'inépuisable réservoir de l'élite intellectuelle de la nation.

Ainsi comprise, l'éducation postscolaire établira entre le capital et la main-d'œuvre un contact salutaire, exempt des difficultés qui naissent du conflit des intérêts. Elle accentuera ce rapprochement fécond, que nous avons vu récemment s'esquisser, entre les dirigeants de forces trop longtemps antagonistes, et, pourtant solidaires, également indispensables à la richesse nationale. Elle favorisera le rapprochement social par en haut, en aidant les uns à s'élever sans menacer les autres. Elle fournira « au peuple entier le moyen d'accroître sa valeur morale, sa vigueur intellectuelle et sa productivité économique[1] ».

Elle fera la France aussi grande dans la paix qu'elle l'a été dans la guerre, et, dans sa gloire immortelle, plus prospère et plus puissante que jamais.

PH. AUBRUN,
Inspecteur primaire à Boulogne-sur-Mer.

1. Circulaire.

Questions et Discussions.

Le régime futur des Écoles Normales.

L'enseignement scientifique.

(*Réponse à l'article de Mlle Hui. Numéro de mars 1919.*)

Ainsi donc on ne fera plus dans nos Écoles ni physique, ni chimie, ni sciences naturelles ; on y fera de l'hygiène et de l'économie domestique, on s'y meublera noblement l'esprit de « notions industrielles » et nos élèves acquerront à cette discipline nouvelle et tout aisée, les qualités intellectuelles qu'un enseignement plus austère n'a su leur donner jusqu'à ce jour.

Munies du scalpel et du microscope, elles apprendront à observer, à juger, à raisonner. L'apprendront-elles mieux qu'elles ne le firent par le passé? Il est permis d'en douter lorsqu'on a pu voir à l'œuvre d'excellents professeurs qui n'ont pas attendu une refonte des programmes pour donner à leur enseignement « pour procédés essentiels, l'observation et l'expérience ». En revanche, il est une qualité qui ne résistera guère à des études où le ver à soie voisinera avec le mouton, par suite de la parenté que leur confère l'honneur commun de vêtir l'homme. Cette qualité, c'est l'ordre, dont Malebranche pouvait dire avec quelque raison qu'elle était non pas seulement la principale des vertus, mais « l'unique vertu ». J'entends bien que l'esprit de nos normaliennes sera aussi correctement aménagé que l'armoire où s'enferme le rêve d'une honnête ménagère et qu'il leur sera aisé d'y retrouver, au moment voulu et sans confusion possible, tout ce qui pourra leur être nécessaire à la cuisine et à l'office. Mais l'ordre véritable n'est-il donc qu'un consciencieux étiquetage ou bien consiste-t-il, comme le disait le même Malebranche, « dans les rapports de grandeur et de

perfection que les choses ont entre elles » — et le besoin d'ordre de l'esprit n'est-il qu'une des formes du sens pratique ou bien est-il légitime de voir en lui cette recherche ardente de l'Unité qui fait le tourment et la gloire de la pensée humaine? Et si l'ordre exige que toute chose soit mise à la place qui lui revient dans un ensemble dont elle fait partie, non en vertu d'une classification extérieure à elle et artificielle, mais par sa nature propre, quel ne sera pas le danger d'un enseignement ou les graines alimentaires et les champignons, ayant pour tous caractères communs celui d'être comestibles, entreront dans le même chapitre d'études? Il me semblerait, certes, préférable qu'en étudiant la graine, l'élève sût que celle-ci correspond à ce moment de l'existence de la plante où la vie prépare par une apparente renonciation, la revanche printanière qui marque sa victoire sur l'hostilité de l'hiver; qu'elle fût capable de rapprocher cette œuvre patiente de celle, analogue, qui s'accomplit dans l'œuf ou la chrysalide et de toutes les ruses multiples par lesquelles la vie sait se maintenir au milieu des circonstances les plus défavorables. Ainsi, qu'un chapitre d'anatomie végétale entre dans une étude générale sur l'adaptation des organismes vivants aux conditions extérieures, qu'il y voisine avec des études empruntées à la zoologie et à la biogéographie, qu'on en tire, s'il se peut, quelques leçons applicables à la vie humaine — et du moins l'ordre naturel aura été respecté. La culture de l'esprit d'observation, du jugement, du raisonnement, aurait-elle à souffrir de cette interprétation différente d'un même sujet? Je le crois d'autant moins que ces habitudes précieuses de l'esprit sont appelées à s'exercer dans le monde complexe et mouvant où nous vivons nous-mêmes et non sur les échantillons qui emplissent les vitrines d'un musée; c'est donc à l'interprétation de la vie elle-même qu'elles doivent être appliquées dès l'École et nulle étude ne s'y prête mieux que celle de l'histoire naturelle à peu près entièrement sacrifiée dans le programme qu'on nous propose. Je crains donc qu'il ne soit difficile d'initier les élèves, en suivant un tel programme, à la véritable méthode scientifique et à la pratique de cette « généralisation progressive... qui conduit notre connaissance depuis les phénomènes vulgaires et particuliers, jusqu'aux lois naturelles les plus abstraites et les

plus étendues » (Berthelot). A cette « pyramide de la science », dont elles étaient jusqu'ici conviées à gravir les degrés inférieurs et à contempler l'ensemble, sera substitué un édifice tout différent, plus facile à explorer certes, et dont la clef de voûte sera l'idée de l'Utile; un ordre nouveau placera l'homme au centre d'un univers, intéressant seulement par les ressources qu'il lui offre ou les embûches qu'il lui tend. Je serais tentée de croire qu'une conception aussi inexacte de nos rapports avec la nature ne pourrait exercer qu'une très fâcheuse influence morale. Elle favoriserait étrangement cet égoïsme dont Nicole disait déjà « qu'il resserre et renferme tellement l'homme en lui-même, que de toutes les choses du monde, il ne s'applique qu'à celles qui ont rapport à lui et qui sont liées avec lui ». Et je me demande, avec un peu d'inquiétude, quelle refonte devra subir à son tour le programme des études littéraires pour convenir à des élèves d'esprit si positif, qu'elles n'auront trouvé d'autre intérêt à la chimie que de permettre d'avoir du linge plus blanc et de combiner des menus plus conformes aux exigences de l'hygiène.

Certes, je ne veux pas médire des esprits positifs; il me déplaît seulement de trouver en eux ou une certitude trop absolue sur les problèmes qui restent encore à résoudre ou une indifférence trop grande à leur égard. L'enseignement scientifique me paraissait précieux, pour l'occasion qu'il offrait à la pensée de côtoyer sans cesse le monde inconnu et d'en revenir plus consciente de sa force et de ses limites, plus réservée dans l'affirmation comme dans la négation, plus inquiète peut-être, malgré les certitudes où elle se peut reposer et cependant plus confiante pour les quelques possibilités entrevues; en tout cas, élargie, pour être sortie du cercle étroit où la retenait sa besogne quotidienne et où se limitent si souvent aussi les petits désirs et les petits sentiments de l'homme, lorsqu'il oublie « qu'il est fait pour l'infinité ». Enfermé dans des limites étroitement utilitaires, cet enseignement ne laissera aux âmes qu'une alternative : ou s'enfermer dans un matérialisme dégradant ou demander aux religions particulières de leur faire retrouver cette « communion avec tout ce qui vit dans laquelle M. Fouillée voyait l'âme même des religions ». N'aurait-elle pu

être l'âme d'un enseignement, soucieux sans doute de former des hommes utiles, mais aussi de les développer dans le sens assigné par leur nature même; en eux, la vie qui balbutie et tâtonne dans les autres formes vivantes, prend conscience de ses lois et des fins proches qu'elle se propose, dans l'ignorance où elle reste de ses fins éternelles. Or ces lois, comment apprendront-ils à les connaître, si ce n'est par l'étude scientifique?

J'ai suffisamment montré, je le crains, que ce n'est pas en professeur de sciences que j'ai abordé cette discussion. Ce que j'ai voulu simplement tenter de faire, c'est de montrer qu'un enseignement scientifique ainsi compris, non seulement ne contribuerait pas à la culture générale intellectuelle et morale de nos élèves, mais la rendrait à peu près impossible, en annihilant ces qualités essentielles de l'esprit humain que toute culture tend à développer : l'amour de l'ordre et le sens des hiérarchies naturelles, la curiosité désintéressée, qui est à l'esprit ce que l'amour est au cœur, la modestie qui fait mesurer à l'homme l'étendue de son ignorance et lui fait sentir la parenté qui l'unit à toutes les formes de l'Être. J'ajouterais enfin volontiers que les esprits formés à une telle discipline seraient infidèles aux traditions les plus constantes de la pensée française, éprise surtout d'idées générales, plus volontiers orientée vers la recherche spéculative que vers les réalisations pratiques, idéaliste et positive à la fois ou, pour mieux dire, contraignant son idéalisme instinctif à se plier à la discipline de la raison et, ne sacrifiant jamais l'un à l'autre sans un secret tourment. Pour vivre nous faut-il donc renoncer à être nous-mêmes? Si, comme je veux l'espérer, un pareil sacrifice n'est pas nécesaire, il appartient à l'enseignement, tout en préparant aux tâches de demain, de maintenir les salutaires disciplines qu'hier nous a léguées. Or, l'enseignement scientifique n'est-il pas précisément celui qui paraît le plus propre à initier les intelligences à cette attitude à la fois prudente et hardie, où le cœur et la raison se réconcilient et que le Dr Grasset appelait, par une antithèse heureuse, « l'idéalisme positif », définissant ainsi du même coup, le génie propre de la France.

B. Malignas,
Directrice de l'École normale d'institutrices de Périgueux.

Remarques sur l'enseignement du français.

Une leçon de lecture.

Une explication : « Le soleil rit » : expression figurée « le soleil ne rit pas » (dit le maître).

Il y a quelques mois, je parcourais, d'un pas alerte, les six kilomètres qui me séparaient d'une école. C'était par une belle journée de février. Le ciel n'avait pas encore l'azur profond des jours d'été; veiné de blanc, il tamisait en fine poudre d'or les rayons d'un soleil un peu pâle; l'air était sec et vif et, par place, la terre, avec ses rares herbes couvertes de givre, semblait hérissée de cheveux blancs.

J'allais d'un pas pressé; j'avais plusieurs écoles à visiter le même jour. Tout en précipitant mon allure, je happais en quelque sorte la nature pour en pénétrer tout mon être; je m'arrêtais, je me retournais, je faisais le tour de l'horizon et je m'emplissais de la lumière du matin et de la rumeur des choses. Le spectacle était beau. J'aurais voulu rester sur place de longues heures et retenir le soleil dans sa course : dans le paradis de Mahomet, la douceur de vivre ne doit pas être plus intense que celle que j'éprouvais !

La campagne, onduleuse, se déroulait à perte de vue. Vers le levant, elle s'évanouissait peu à peu dans une brume qui emplissait l'espace du ciel à la terre et qui était si pleine de lumière qu'elle semblait, à elle seule, absorber les rayons d'or du soleil. Au couchant les coteaux grisâtres du Beaujolais, teintés de mauve, barraient l'horizon et coupaient le ciel d'une ligne nette. De ce côté, on sentait la limite d'un monde : de l'autre, l'esprit, sans point de repère, sans rien qui pût lui permettre de s'accro-

cher, s'enfonçait, s'enfonçait toujours et éprouvait la sensation vertigineuse de l'infini. Le contraste était frappant.

A ces heures-là, l'âme humaine communie avec l'âme des choses, et avec elle, s'élève au-dessus du sol qui l'attache, rompt ses liens terrestres, pour monter, monter toujours plus haut, et se perdre dans la splendeur de l'univers !

Tout ce que je voyais, tout ce que j'entendais, exaltait en moi cette disposition de mon âme : je sentais dans toute la nature, une force nouvelle, à peine visible, m'envelopper. Oh ! peu de vie encore, du moins en apparence ; dans la plaine, des terres labourées qui semblaient dormir encore du sommeil de l'hiver ; quelques prairies d'un vert grisâtre ; de longs peupliers décharnés ; des haies sans feuilles ; quelques chênes isolés qui avaient conservé le feuillage de l'année précédente, un feuillage fauve, couleur de terre fraîche et sans vie.

Regardez bien cependant : voyez au bord du chemin ces brins d'herbe fins, découpés, élancés, qui sortent de terre tout verts, tout fiers de naître à la lumière et qui, couverts de rosée, se parent de feux étincelants et multicolores. Voyez ces haies qui conservent encore du passé leurs baies rouges, violettes, noires, mais qui délaissent leur vêture grise pour se couvrir d'une robe d'un mauve intense et chaud ; approchez ; que vous annoncent ces petits bourgeons, gros comme une tête d'épingle, des églantiers et ces jeunes feuilles si menues des groseilliers sauvages ? Des violettes se cachent dans l'herbe, des boutons d'or, des pâquerettes piquent de leur note claire le vert pâle des prés.

Sans doute, vous n'apercevez pas un travailleur sur la glèbe, encore endormie ; dans ces fermes éparses, qui, par leurs murs blancs ensoleillées, rompent le gris terne de l'ensemble, le paysan occupe ses loisirs aux travaux intérieurs. Pas de bruit d'insecte ; pas de chant d'oiseau ; à peine le cri, frissonnant dans le silence général, de la pie méfiante, ou un son de cloche, un aboiement de chien, un grelot de cheval, le salut du coq au soleil que l'air sec répercute au lointain. Le sommeil de l'hiver semble encore engourdir la terre ; mais on la sent qui tressaille et se réveille. On ne perçoit du printemps ni les parfums, ni les bruits. Mais des couleurs nouvelles apparaissent ; peu de tons clairs ; le roux, l'ocre, le mauve dominent ; ils annoncent le

renouveau, les jours tièdes et ensoleillés, la vie active et laborieuse de la terre et des hommes.

Du silence, du recueillement avant les grands labeurs, avant l'enfantement; du travail caché, lent mais continu, persévérant, sans heurt, sans à-coup, et visible seulement à ceux qui ne restent pas étrangers à la vie des choses. Quelle leçon pour les hommes agités!

C'est plein de ces pensées que j'entre à l'école. Les enfants vivent au milieu des champs, en pleine nature. Le maître est jeune encore, actif, bouillant. Ils ont certainement dû, les uns et les autres, remarquer les premiers symptômes du réveil de la terre. Je n'éprouve aucun doute à cet égard.

On lit : « Louison et Frédéric s'en vont à l'école par la rue du village. Le *soleil rit* et les enfants chantent.... »

Voilà une jolie expression : « le soleil rit ». Avec plaisir, je vois M. D... en demander l'explication. Il a 15 élèves de dix à treize ans dans son cours moyen; ils me paraissent éveillés.

« Voyons, que signifie cette expression? »

Les élèves cherchent, essaient de répondre. Peut-être vont-ils trouver!

Mais M. D... est pressé (on est toujours pressé dans nos écoles). Il pose autrement sa question :

« Est-ce que le soleil rit?

— Non, Monsieur.

— Alors, dans quel sens est employé cette expression? — ?... — au sens fi... fi... guré.

— Très bien. Continuez la lecture, Jean! »

A la fin de la classe, au cours de nos interrogations, nous parlons de l'hiver, du printemps et nous allons revenir sur cette expression « figurée » dont l'explication ne m'a guère satisfait.

« Qu'est-ce que l'hiver?

— C'est une des quatre saisons de l'année.

— Très bien. A quelle signe reconnaît-on l'hiver? »

Et les uns et les autres m'énumèrent tous les signes de l'hiver : neige, glace, froid, vent, mauvais temps, ciel couvert, brume, absence de verdure et de fleurs, etc.... C'est parfait....

« De quelle époque à quelle époque s'étend l'hiver?

— Du 21 décembre au 21 mars.

— Nous sommes aujourd'hui le 2 février. Sommes-nous en hiver?
— Oui, Monsieur.
— Mais, cependant, je ne vois aucun des signes de l'hiver! Le thermomètre dehors, et au nord, marque?... allez voir : 9°. Voyez par la fenêtre, ce beau soleil, ce ciel bleu, cet arbre vert (un sapin)! Vous m'avez dit qu'en hiver, il n'y avait pas de fleurs dans les champs. Voilà une pâquerette, une violette, que j'ai cueillies tout à l'heure sur la route! Nous ne sommes donc pas en hiver? »

Pas d'explications!... Et voilà des enfants qui ont appris, entre les quatre murs de l'école, les caractères d'un hiver qui dure « du 21 décembre au 21 mars, » mais qui n'en ont jamais observé ni les phases, ni l'évolution lente! Je leur demande quels sont, en ce jour, les signes propres de l'hiver et les symptômes d'une saison nouvelle. C'est en vain! Ils n'ont pas vu l'avenir côtoyer le passé, le retour de la vie, le sommeil moins lourd de la terre; ils n'ont pas senti la sève monter dans les plantes, donner naissance aux premières fleurs, colorer de nouveaux tons les haies des champs et les jeunes pousses de la forêt, gonfler les bourgeons des groseilliers, des églantiers et divers autres arbustes! Tout cela leur est étranger : ça se passe en dehors de l'école!... Ce qu'il leur importe de savoir, c'est ce qu'il y a dans les livres, les manuels scolaires. Le grand livre de la nature leur reste fermé!

« Le soleil rit! » Il rit, ce jour-là! Il est gai, il dispose à la joie; il n'est pas glacial, comme certains jours d'hiver ou de grande bise du Nord! Il n'accable pas comme en plein après-midi d'été : au contact de ses rayons, on se sent alerte, on est heureux de vivre, comme Louison et Frédéric, on chante. Toutes ces choses-là, ces enfants aux yeux vifs les ont éprouvées, vaguement, à leur insu; c'était l'occasion de les amener à préciser leurs sensations, leurs impressions passées et présentes. Mais non, on engourdit leur esprit, on ne trouve à leur dire qu'un mot sans vie : « C'est une expression figurée ». — Et l'enseignement est si verbal, que je n'arrive que fort péniblement à faire revivre en eux leurs sensations passées, et après avoir obtenu les étranges réponses suivantes : « le soleil rit, c'est-à-dire, se cache derrière un nuage — derrière la montagne — brille, darde ses rayons... va se coucher... ».

Un mauvais enseignement de la langue française.

1° Un exercice de grammaire.

Je lis sur les cahiers des enfants :

« les nids des oiseaux; les drapeaux des régiments; les marteaux des maréchaux; les hameaux des villages; les milieux des bateaux; les pavillons des amiraux; les feux des ports ».

La voilà bien, la grammaire apprise pour elle-même, mais non l'étude de la langue comme expression naturelle d'idées et de sentiments ! L'étude du mot pour le mot, l'exercice « scolaire » dans toute sa splendeur, n'ayant ni caractère pratique, ni caractère éducatif, n'apprenant ni à mieux penser, ni à exprimer sa pensée avec correction ! Que signifient pour des enfants de ce village « les milieux des bateaux », « les feux des ports » ?

Au moment où j'écrivais ces lignes, je voyais sur un tableau de lecture, les phrases suivantes : « Anatole achètera de l'*alun* à *Melun* », « Marie remue ma rame », « la taxe de luxe », « je fixe l'axe » !

L'exercice de grammaire et les leçons de lecture se valent. Toujours le mot étudié pour lui-même ! Qu'il soit, ou non, l'expression d'une idée claire dans l'esprit de l'enfant, on s'en préoccupe peu ! Exercices pour l'École, mais non pour la Vie !

Vos exercices de langue française, prenez-les donc dans la vie enfantine; ne séparez jamais l'acquisition des idées de leur expression et l'expression des idées de leur acquisition; qu'il y ait une corrélation entre les exercices d'observation, dont l'un des objets est cette acquisition (l'objet principal étant l'exercice des sens et la culture de l'esprit d'observation et d'initiative) et les exercices relatifs à l'expression des idées acquises.

1° Vocabulaire (étude des mots désignant les êtres et les choses, leurs qualités et leurs actions).

2° Phrase (emploi correct de ces mots, suivant les formes de la conjugaison).

3° Composition (emploi de ces phrases suivant un ordre naturel).

L'enfant voit; il pense; il sent; il dit ce qu'il voit, ce qu'il pense, ce qu'il sent. Apprenez-lui à écrire correctement ce qu'il

dit, voilà tout l'enseignement de la langne française (non compris la lecture expliquée) et laissez les « feux des ports » et « les pavillons des amiraux » pour les petits enfants de Brest et de Toulon!

2° Faites une phrase avec le mot....

a) *Classe enfantine :*

Les enfants sont assis, les yeux ternes. La maîtresse écrit au tableau : OI. Dites « Oi ».

Les enfants crient : Oi, oi.

Puis elle écrit successivement : « boîte, armoire, voiture ».

« Faites une phrase avec le mot « boîte » ? Personne ne répond !

b) *Cours élémentaire :*

Une grammaire est distribuée aux enfants. Il faut les occuper pendant la leçon d'histoire au cours moyen :

« A l'aide du mot convenable, faites une phrase.... »

Je regarde les cahiers et je lis :

« *Le cheval rugit; l'oiseau hennit* » !

c) *Cours moyen et supérieur* (avec 7 élèves pourvues du C. E. P.).

« Faites des phrases commençant par :

Quels sont, quelles sont, quels.

Et ces grandes fillettes trouvent les phrases suivantes :

« Quels sont les plus sots? Quelles sont les plus insupportables? »

Et voilà comment la langue française est apprise dans nos écoles!

Faites une phrase! Combien de fois j'entends cette question et comme j'en souffre chaque fois! Que c'est bien là une expression « scolaire »! Dans la vie, on pense, on parle, on exprime des idées ou des sentiments; à l'école, on « fait des phrases » et quelles phrases!

A chaque instant, dans leurs jeux, dans les différentes circonstances de leur vie mouvementée, ils en font, des phrases, ces pauvres enfants, mais sans le savoir, comme M. Jourdain! Qu'à l'école, on leur en fasse donc faire ainsi; qu'on les amène dans tous les exercices scolaires à toujours s'exprimer naturellement, spontanément. Qu'ensuite on attire leur attention sur l'expression écrite de leur propre pensée; c'est fort bien, c'est utile,

c'est nécessaire. Mais que jamais l'expression ne soit appelée sans cause, artificiellement; que toujours elle corresponde à une idée préalablement et naturellement conçue, à un sentiment vrai.

3° Un exercice de français non adapté a la saison. Le manuel est responsable.

Le *21 mai*, un exercice de vocabulaire sur *l'hiver*.

Les enfants d'un cours élémentaire écrivent sur leurs cahiers : froid, rigoureux, neigeux, glacé, etc....

Voilà des expressions correspondant aux sensations du jour : il fait un soleil splendide!...

« Pourquoi ce choix aujourd'hui, madame?

— J'emploie le cours de Langue française de Peltier et Gay; j'en suis à la 54e leçon, p. 123. Cette leçon a pour objet l'hiver! »

4° Des exercices disparates sans lien entre eux.

a) Une leçon d'observation : le soir.

b) Un exercice de vocabulaire : une corbeille à ouvrage; mots relevés : 22 noms, 14 adjectifs, 6 verbes, total : 42 mots! Le plat est lourd à absorber en une fois!

c) Dessin : une feuille d'arbre.

d) Travail manuel : un point.

Dans une autre école :

a) Leçon de choses : les oiseaux.

b) Vocabulaire : les jeux.

c) Dictée : le Postillon.

Voici la contre-partie :

Un enseignement rationnel de la Langue française.

1° Dans une classe enfantine.

A. Exercice d'observation : un ballon.

Toucher : forme : rond (comparer table, ardoise, bille, porte-plume); gros (comparer à d'autres ballons); consistance (comparer à ballon dégonflé); rugosité (usure).

Vue : couleurs : tranches vertes, rouges, jaunes (compa-

raison); leurs dispositions (tranches larges, amincies aux deux bouts); leur nombre.

B. Vocabulaire : le mot.

Noms des choses : le ballon, une tranche du ballon.

Noms des qualités ou adjectifs : rond, gros, lisse, rugueux, etc.

Noms des actions ou verbes : jouer, lancer, attraper, ramasser.

C. Langage : la phrase (conjugaison).

Actions faites; les élèves disent ce qu'elles voient faire.

Je lance le ballon ; tu reçois le ballon.

Je relance le ballon ; il roule ; je l'attrape.

Elles jouent au ballon ; elles ont joué au ballon.

Tout à l'heure nous jouerons toutes au ballon.

D. Dessin : un ballon (avec craie de couleur sur les ardoises).

E. Écriture : le ballon est rond.

F. Dictée : le ballon est rond et gros (les petites font la lettre *b*).

Remarques au sujet de ces leçons.

Le bien : enfants intéressés, actifs, voient, touchent, agissent, parlent. Les mots et les phrases appris après l'observation des choses et l'expression des idées. Pas de verbalisme; pas d'abstraction.

Le défectueux : *a*) l'étude de la phrase n'a pas d'objet précis ; plusieurs temps, plusieurs personnes interviennent ; il faudrait se borner à un seul temps, à une seule forme de conjugaison, tout en employant des formes antérieurement apprises (par exemple : la 1re personne du présent de l'indicatif).

b) Dans la série de ces exercices, il manque l'exercice final, synthétique : le paragraphe — ou la composition : suite des phrases dites pendant l'exercice d'observation, ou plutôt, trois ou quatre phrases résumant cet exercice, liées entre elles et formant un tout, écrites au tableau noir, et copiées par les enfants.

2° Dans un cours élémentaire.

Le chien.

A. *Vocabulaire.* — Les êtres : noms : animal, maison, poil, Terre-neuve, bouledogue, lévrier, épagneul.

Leurs qualités : adjectifs : domestique, gentil, fidèle, reconnaissant, long, frisé, ras, épais, lourd, élancé.

Leurs actions : verbes : aboie, travaille, garde, saute, lèche, caresse, chasse.

Qualités de leurs actions : adverbes : gaiement, tristement, bien, fidèlement, vite, haut.

B. *Composition française.* — Qu'est-ce que le chien? Que fait-il? Quelles sont ses qualités? Citez différentes sortes de chien?

D. *Conjugaison.* — Garder la maison.

D. *Orthographe.* — Quelques phrases au singulier à mettre au pluriel.

Remarques : défauts de cette suite de leçons.

1. L'exercice de vocabulaire aurait dû être précédé d'un exercice d'observation et de comparaison, à l'aide de tableaux muraux (examiner un chien, plusieurs chiens, comparaisons avec d'autres animaux, entre eux).

2. La composition française aurait dû clore la série d'exercices et être précédée surtout de l'étude de la phrase.

3. Enfin l'exercice de vocabulaire renferme trop de mots — en limiter rigoureusement le nombre, si l'on veut qu'ils soient retenus.

C. Bastien,
Inspecteur primaire.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Initiatives du Personnel.

Une société scientifique d'élèves au lycée de Moulins.

Une expérience est tentée cette année au lycée de Moulins par les professeurs de Sciences physiques et naturelles, pour faire connaître aux élèves quelles applications des sciences à l'industrie et à l'agriculture sont faites dans leur propre région.

L'idée première a été de constituer une base solide de la jeune Société, en réunissant les deux bibliothèques scientifiques des élèves (celle de Sciences naturelles[1], et celle de Physique et Chimie). On s'est, en outre, attaché à modifier le choix des ouvrages de façon à bien les adapter au progrès de chaque science, et aux applications industrielles actuelles.

On ne se contente pas de prêter des ouvrages ; on prête aux élèves un matériel scientifique acquis par leur Société, ils l'utilisent pour des travaux pratiques personnels, faits chez eux ; en certains cas, ces travaux pratiques ont paru remplacer avec avantage quelques devoirs scolaires. Des notices jointes aux appareils leur donnent les indications utiles. Ce qui au lycée est une corvée, devient pour eux un travail agréable et récréatif.

Autre point intéressant : nous avons trop souvent remarqué que nos élèves ignorent les industries et l'activité économique de leur propre région ; en tout cas, ils ne s'en font qu'une idée inexacte, toujours insuffisante : notre jeune Société s'est proposé de combler cette lacune ; les professeurs ont établi la liste complète des industries locales ou régionales et il a été alors curieux de remarquer qu'il n'était guère de formes industrielles modernes qui ne fussent représentées. On a pu y faire figurer avec satisfaction parmi les excursions possibles, non seulement la visite de grandes exploitations agricoles, mais de mines de charbon, et même d'une mine d'or ! départements limitrophes.

Afin de se mettre à la portée des aptitudes et des goûts des élèves, la Société a été divisée en sections spéciales : section d'hygiène, sec-

---

1. Bibliothèque de la Société des Jeunes Naturalistes fondée par notre regretté collègue M. Chauvet.

tion d'éducation morale, section agricole pourvue d'un jardin de botanique appliquée, section maritime et fluviale, section coloniale, section de physique et chimie appliquées, section de travaux manuels complétée d'un petit matériel spécial, section de photographie (avec petit laboratoire), chacune étant pourvue d'une revue appropriée.

Pour maintenir l'attrait des réunions de chaque section, deux moyens ont été employés : 1° des causeries scientifiques, accompagnées de projections lumineuses, portant sur l'un des sujets auxquels s'intéressent les jeunes adhérents ; 2° l'affiliation de chaque section aux grands groupements régionaux, ou aux groupements nationaux qui se sont donné pour mission d'étudier les questions d'ordre général. C'est ainsi que la Société se trouve « membre collectif » de la Société d'agriculture de l'Allier, de la Société d'horticulture, de la Ligue maritime, de la Ligue coloniale, de la Ligue antialcoolique, de la Société des « amis des arbres »; d'autres affiliations sont encore projetées. Elles sont facilitées par la cotisation minima collective admise dans tous les grands groupements.

Ces associations y trouvent d'ailleurs l'avantage d'exercer leur propagande dans un milieu des plus favorables, et de se préparer pour l'avenir, des adhérents convaincus d'avance, et déjà renseignés.

Nos jeunes gens trouvent, de leur côté, l'avantage de recevoir de ces associations, des brochures, des revues, des livres, et de prendre part à certains concours scolaires ; d'entendre, enfin, de temps à autre, les conférenciers de propagande qui viennent documenter, ainsi, leurs jeunes confrères. Enfin, dans ces grands groupements, les élèves du lycée ont déjà le plaisir de retrouver d'anciens élèves, bien plus âgés, mais qui n'ont pas oublié leur vieux lycée, et qui ont accepté d'être leurs correspondants scientifiques. Tels sont les résultats déjà obtenus : nombre d'élèves ont pris goût aux études qu'ils ont librement choisies et qu'ils ont poursuivies en commun ; au point de vue moral, comme au point de vue des études générales, c'est un fait des plus importants.

Les professeurs, de leur côté, ont dû, pour assurer la direction de la Société, conférer plus souvent entre eux, et l'enseignement scolaire bénéficie de cette étroite collaboration qui donne aux études, une unité et une communauté de vues qu'elles n'avaient pas.

A. Allemand-Martin,
Professeur au lycée de Moulins.

Les Filleules des Lycéennes.

Les élèves de Cinquième année du lycée de Chambéry ont pris, avec l'assentiment de leur Directrice, une initiative généreuse qui mérite d'être signalée.

Par les soins de ces jeunes filles, tous les enfants pauvres de l'école maternelle Paul-Bert, et ils sont nombreux, ont été secourus l'hiver dernier et ont reçu le linge et les vêtements qui leur manquaient.

On n'a plus, en entrant dans l'école, la triste impression que causait l'aspect du dénuement de tant de pauvres enfants.

Ce qu'il importe de constater, c'est l'influence éducative de cette générosité : elle a eu pour premier résultat d'encourager la fréquentation des enfants qui donnaient comme raison ou excuse de leurs absences l'insuffisance de vêtements.

Elle a surtout contribué beaucoup, à faire prendre des habitudes de soin aux enfants. « Ces petits malheureux sont tout fiers et tout heureux de se voir aussi bien vêtus que leurs camarades plus fortunés, et ils font des efforts pour éviter de se salir, pour rester « jolis », comme ils disent.

De plus, la propreté donnant le goût de la propreté, ils insistent auprès de leur mère pour se faire laver et peigner le matin; les plus grands prennent eux-mêmes ces soins de propreté. Avec quel empressement et quelle satisfaction ils font constater la propreté de leur cou, de leurs mains et même de leurs ongles. C'est là un résultat d'éducation très appréciable avec des enfants dont quelques-uns étaient d'une malpropreté attristante. Cette bonne œuvre fait sentir son influence non seulement à l'école, mais, par les enfants, dans les familles; car les mères à qui on a donné du linge de corps pour leurs enfants, si peu soigneuses soient-elles, n'osent pas envoyer les petits à l'école sans leur donner les soins de propreté corporelle indispensables, qu'elles négligeaient auparavant. C'est donc, au point de vue de la propreté, de l'hygiène et de la santé des enfants, un grand résultat obtenu.

Et c'est aussi, pour ces petits, une joie réconfortante de se sentir propres et bien tenus, d'être pour ainsi dire libérés de leur malpropreté et de leur misère. Quelques-uns, dont on pouvait remarquer le regard éteint d'enfants malpropres, le langage embarrassé, l'esprit endormi, semblent revivre sous l'influence tonifiante de la propreté : ils s'animent aux leçons, causent, sont même sensibles au charme des frises décoratives dont on vient d'orner leur classe. Combien la malpropreté, la misère, avec leurs effets déprimants, sont un lourd fardeau qui pèse sur le corps et sur l'âme des enfants, et combien ces jeunes intelligences, ces jeunes cœurs s'éveillent et se développent plus spontanément dans un corps propre et sain.

La joie, parfois trop bruyante parce que vivement sentie, que causent à ces enfants les visites de leurs protectrices et les friandises qu'elles leur distribuent, est un rayon de soleil dans leur vie d'enfants peu choyés, et ils en gardent l'impression.

A tous égards, la sollicitude des élèves de Cinquième année du lycée pour les petits de l'école maternelle Paul-Bert leur est si profondément salutaire, qu'on ne saurait trop mettre en relief les heureux résultats de cette œuvre d'entr'aide et d'éducation.

Cette initiative devrait être généralisée : les élèves des lycées et collèges de jeunes filles et aussi des écoles primaires supérieures

ne pourraient-elles avoir pour filleules les enfants des écoles maternelles? Où trouver un meilleur champ d'expérience pour leur éducation de futures mères de famille?

La Carrière d'un Chef.

Discours prononcé aux obsèques civiles de M. Camille Peltier, *inspecteur d'Académie du Nord, par M. le Recteur de Lille, le 20 mai 1915.*

Parmi tant d'épreuves réservées à la grande famille universitaire du Nord, voici que soudain un des plus rudes coups et des plus imprévus vient de la frapper. Un de ses chefs les plus aimés, celui-là même que la confiance du Gouvernement avait préposé à la direction de l'enseignement primaire, nous est ravi, dans la verdeur de sa maturité. Après trois semaines d'une maladie qui s'annonça d'abord anodine, mais qui bientôt se transforma, présentant une gravité déconcertante, il est tombé, ce robuste, ce laborieux, qui n'a jamais inspiré à ceux qui l'approchèrent qu'estime, confiance et affection.

C'est en 1886 que Camille Peltier, alors boursier d'agrégation, s'engagea dans la carrière enseignante. Durant sept années, à Evreux d'abord, puis à Amiens, il occupa une chaire d'histoire. En choisissant pour sa vie intellectuelle cette orientation, comme il avait été bien inspiré! Nulle étude plus que celle de l'histoire n'était faite pour préparer l'homme d'action, le guide des guides de la jeunesse, l'éducateur d'élite qu'il devait être plus tard. Et cela parce qu'en nulle étude n'abondent à ce point les leçons d'énergie ou individuelle ou collective. Nulle étude ne saurait déployer devant l'imagination, cette puissance stimulatrice du vouloir, une pareille succession de vivants tableaux où sont dépeintes les vicissitudes du plus glorieux passé, tandis que se déroulent aux yeux de qui sait voir les grandes lignes de l'avenir. Que de fois, lorsque notre ami entré dans la carrière inspectorale portera dans les lycées, les collèges et les écoles, la sagesse de ses conseils, il puisera dans le trésor de sa mémoire historique le rapprochement qui éclaire, le souvenir qui frappe, l'évocation qui éblouit l'auditeur et lui interdit d'oublier.

Les fonctions d'inspecteur d'Académie, il les aura exercées pendant vingt-deux années, près d'un quart de siècle, en des villes diverses, mais partout avec la même incomparable autorité. Faire l'analyse de cette autorité, dégager et comme isoler les éléments dont elle était faite serait la plus instructive étude, mais il y faudrait une sérénité dans la réflexion, incompatible, aujourd'hui, avec l'acuité de notre chagrin. Qu'il me suffise, à moi qui, dans l'Aisne d'abord, puis dans le Nord où nous eûmes, M. le préfet Trépont et moi, la grande satisfaction d'obtenir qu'il fût appelé, ai suivi comme pas à pas son activité d'administrateur, qu'il me suffise, dis-je, de désigner les causes psychologiques et morales de l'ascendant que partout et sans effort il

avait acquis. Elles résidaient toutes au profond de lui-même et deux mots les résument : élévation du caractère, largeur de l'intelligence. Le département du Nord offrait une scène sans rivale où devaient briller ce don et cette vertu.

Les subordonnés de M. Peltier, quand pour la première fois, ils abordaient leur chef, lui trouvaient, sinon de la froideur, du moins de la réserve. Puis, peu à peu, ils reprenaient leur pleine assurance, si vite leur apparaissait la droiture essentielle de l'homme. Peu de temps leur était nécessaire pour percevoir qu'ils avaient devant eux un passionné de justice. Manquer à la justice eût été pour ce parfait universitaire une impossibilité physique. L'idée seule d'un passe-droit, d'une concession imméritée à ces influences extérieures qui révoltent le cœur du bon et loyal fonctionnaire, lui eût fait horreur. Un autre attachement, qui ne se sépare point du premier, était celui qui liait tout son esprit à la notion de devoir. Une telle chaîne n'a rien de servile et c'est le propre de l'homme libre d'en accepter allégrement l'étreinte, s'il est vrai, comme l'a dit Montesquieu, qu'être libre consiste à n'obéir qu'à la loi.

De là sa conception quelque peu stoïcienne, peut-être, mais si noble, si hautement humaine, du rôle dévolu à l'Ecole, conception qu'un vœu parachève : le vœu que soit éloigné de cette École ce qui divise, ce qui irrite, qu'y règne le culte de la personne humaine et le respect profond, sincère, comme devant un sanctuaire impénétrable, de la conscience et philosophique et religieuse.

Ces pensées, que si souvent nous agitâmes ensemble au cours de nos intimes entretiens, il les développa magnifiquement dans cette apologie de l'enseignement laïque qu'une manifestation organisée par les délégués départementaux du Nord, désireux de fêter sa croix de Chevalier de la Légion d'honneur, lui donna l'occasion de prononcer. Oh! l'admirable discours! M. Peltier le dit d'abondance, avec une ferme sobriété, une ardeur contenue qui révélaient l'orateur de race. Orateur au verbe nerveux, ennemi de l'emphase, qui maîtrise, dès les premiers mots son auditoire et l'emporte vers les sommets. Que ne pouvaient-ils être là, ces milliers d'instituteurs et d'institutrices, dont il traduisait avec éloquence les pensées et les aspirations! Leur âme se fût reconnue dans la sienne. Comme ils eussent acclamé le *rêve* idéaliste qu'il retraçait (ce fut le terme dont il se servit), rêve dont ils s'appliquent tous, par un labeur incessant, à faire une réalité.

Cette inoubliable solennité avait lieu le 1er mars 1914. Trois mois plus tard, sans même qu'à l'horizon « des points noirs » l'eussent annoncé, éclatait le plus formidable cyclone qui se soit abattu sur l'humanité. Prendre ne fût-ce qu'un jour de vacances, s'accorder, si brève fût-elle, une saison d'eaux qui eût préservé sa santé peut-être, c'est à quoi il ne songea pas une seconde. A qui lui en eût risqué un seul mot, il eût répondu, comme ce personnage de Plutarque : « Il n'est pas nécessaire que je vive; il est nécessaire que je sois là ». La

compagne de sa vie fut son émule en énergie. Sans une hésitation, à la veille des tragiques événements qui menaçaient notre cité, elle accourut avec ses trois si jeunes enfants aux côtés de son époux. Dans sa grande douleur, devant laquelle nous nous inclinons avec respect, elle aura eu du moins cet adoucissement de se pouvoir dire que l'enveloppement de sa tendresse n'aura pas, à la dernière heure, manqué à celui qu'avec elle nous pleurons.

« Ami si cher,

« Ce n'est ni le lieu ni le temps d'insister sur le bienfait que tous, au cours de ces dix mois, ont retiré de votre présence parmi nous. Votre attitude, votre langage furent une incessante leçon d'endurance et de foi patriotique. Le bon Français que vous fûtes, parmi tant d'angoisses, éprouva la constante joie de sentir les cœurs de nos instituteurs et institutrices battre à l'unisson du vôtre. Vous fûtes jusqu'au bout confiant sans jactance, fort avec modestie. A ces trois orphelins qu'entourera dans l'avenir avec la tendre affection de leur mère, notre vigilante sollicitude, vous laissez un nom qu'ils porteront avec fierté. C'est celui d'un homme de bien, qui dévoua sa vie aux enfants du peuple, eut le culte de la patrie française, servit le juste et le vrai, fut l'honneur de l'Université. »

A travers les périodiques étrangers.

Italie.

Rivista pedagogíca, mars-avril 1918. — *Les « Case dei Bambini »* de Mme Montessori. La célèbre méthode de Mme Montessori inspire généralement ou l'enthousiasme sans limite ou le mépris le plus absolu. C'est le panégyrique ou le réquisitoire [1]. L'étude publiée par M. Zanzi, dans les numéros de février, mars, avril de la *Rivista pedagogica* se rapproche de ce dernier type. M. Zanzi, a surtout aperçu les points faibles de la méthode : ce qu'il y a d'artificiel, parfois même de dangereux dans les exercices de silence, l'illusion de respecter toujours le développement spontané de l'enfant, alors qu'on le soumet à des suggestions incompatibles avec sa liberté, le danger d'une instruction prématurée, la confusion avec une méthode de procédés d'expédients, et d'un matériel plus ou moins neuf.

✥

Juillet-décembre 1918. — *Après la victoire. Le problème de l'édu cation populaire.* — Dans un court mais vigoureux article, M. Credaro, qui a repris la direction de la *Rivista pedagogica*, montre la nécessité de l'éducation pour réaliser vraiment la société démocratique. Il faut « un minimum de culture intellectuelle et morale pour avoir le droit

---

1. M. G. Vidari, professeur à l'Université de Turin, dans le tome II de ses *Elementi di pedagogia : la teoria dell' Educazione*, récemment paru à Milan, dans la collection des Manuels Hoepli, fait exception à la règle. Dans le chapitre de *la culture spontanée*, il étudie la méthode montessorienne, avec bienveillance certes, mais sans parti pris d'admiration frénétique. Nous saisissons l'occasion de signaler un ouvrage qui, suivant un plan commode (*l'ideale pedagogico, il metodo pedagogico, l'ordinamento pedagogico*), passe en revue et soumet à un examen critique les problèmes actuels de la pédagogie et les réalisations pratiques. Les Ecoles normales italiennes trouveront là un guide bien informé, ingénieux et suggestif. Signalons encore, dans la collection pédagogique Paravia, *I problemi fondamentali della Educazione*, par M. Giovanni Machesini ; l'auteur expose avec méthode et avec clarté les problèmes de l'éducation en général, de l'éducation de l'intelligence, de l'éducation du sentiment et de la volonté.

de se proclamer citoyen et vivre parmi ses semblables en participant aux bienfaits de la *civilta.* Ce minimum ne comporte pas seulement la lecture, l'écriture et le calcul, mais des notions claires sur l'histoire de son pays, ses grands hommes, sa religion, ses institutions politiques, sociales, économiques, sur ses droits et ses devoirs, sur les lois générales de la nature. » L'article se termine par un vibrant appel en faveur de l'application des lois dont M. Credaro a été l'un des apôtres les plus convaincus, et dont la dernière porte son nom.

En note, nous trouvons l'ordre du jour proposé par MM. Credaro et Orestano et voté en octobre dernier par la section : *les problèmes de la culture* de la *Commission de l'après-guerre*.... La Commission, entre autres considérants, constate que l'instruction, en Italie, est inaccessible au quart de la population, que, pour une grande partie des enfants, elle est limitée aux trois premières classes, qu'il existe une contradiction entre l'élargissement du suffrage universel et le manque de culture des masses; et elle demande l'exécution intégrale des lois existantes, la solution, d'après un programme méthodique, du problème des asiles et jardins d'enfants, avec le concours des institutions privées qui ont fait leurs preuves, la construction des écoles prescrites par la loi du 4 juin 1911 dans l'espace de cinq ans, en employant les matériaux rendus disponibles par la démobilisation, la création obligatoire, dans chaque commune, d'un cours à quatre années avec des classes séparées (éventuellement mixtes et avec un horaire alterné), là où ce sera possible, l'institution des cinquième et sixième classes, même dans les communes rurales, ou dans des groupes de communes; la réorganisation des services d'assistance de l'école; les garanties pécuniaires données aux maîtres (traitement minimum : 3 000 lires), l'accroissement des jours de classe, du nombre d'heures de service quotidien (aujourd'hui quatre heures), ce qui permettrait d'organiser la post-école, l'éducation physique, les promenades, l'enseignement en plein air, la mutualité, les patronages, etc., l'institution dans les centres scolaires les plus avancés « de cours populaires de sept et huit années, en expérimentant les programmes variés en concordance avec les écoles de travail », l'institution de cours complémentaires obligatoires, pendant le jour pour les jeunes filles jusqu'à quatorze ans, le soir ou les jours de fête pour les jeunes gens jusqu'à dix-huit ans, à raison de deux cents ou trois cents heures par an, l'institution d'écoles obligatoires pour les illettrés, jusqu'à quarante-cinq ans, et d'écoles libres pour les adultes non illettrés, de bibliothèques, universités populaires, cours publics et gratuits sur l'hygiène et les sujets occasionnels, cours de langues, cinémas, théâtres éducatifs....

❦

L'Instruction élémentaire et l' « Ecole de travail ». — M. E. Marsili redoute que l'effort pour soustraire l'école au verbalisme et le souci dominant de préparer des producteurs ne compromettent

l'enseignement général. Ce qu'on appelle en Italie l' « École de travail », doit différer de l'école professionnelle qui donne une instruction spécialisée. L'École de travail poursuit le « développement harmonieux de l'intelligence et de la volonté, du corps et de l'esprit en vue de l'action » ; elle utilise par conséquent les méthodes actives, et le fondement, c'est le travail. Elle « est essentiellement réaliste... ». Elle tend à concilier l'opposition « entre l'étude et le travail, entre l'instruction et les métiers ou l'art, en retrouvant dans le travail tous les éléments de culture de l'intelligence ». Tel est, non pas un type d'école, mais le type d'école vers lequel toute l'éducation actuelle doit être orientée. M. Marsili note, dans les programmes d'écoles ainsi rénovées, des lacunes qui l'inquiètent. Il remarque que certaines notions sont enseignées non plus dans leur ordre logique, mais occasionnellement ; or les occasions varient. Plus de méthodes scolaires, dit-on des méthodes de vie. L'école ne se peut confondre avec la vie ; elle s'inspire de la vie ; mais « elle doit rester par-dessus tout l'école et dépasser la vie en suscitant le culte de ces principes supérieurs, bons en tout temps et en tout lieu, mais qui, dans les flots de la vie restent noyés et submergés par les intérêts et les passions ». Rénovation soit, mais sans excès ; que, sous le prétexte de rendre au travail manuel la place qui lui est due, on ne sacrifie pas la culture générale ; qu'on ait les yeux tournés vers la vie, qu'on y puise largement ; mais « la vie n'est pas seulement en contact avec la matière... elle est en contact avec ce qui est le plus rapproché de nous-mêmes, avec notre être propre.... Le travail doit être considéré non seulement comme exercice manuel, mais encore et surtout comme intelligence et comme volonté. » De l'école élémentaire ou populaire l'ouvrier doit, plutôt que l'habileté manuelle, emporter l'instruction et une conscience morale.

❦

Janvier-février 1919. — *La maison de culture populaire de Côme.* — Dans son dernier article, Luigi Friso, dont, avec tous les amis de l'éducation populaire, nous déplorons la perte, retrace l'historique de cet établissement.

C'est en 1903 qu'un modeste groupement : *Pro coltura popolare*, est constitué dans les locaux de la Chambre de Travail, en vue de compléter l'éducation du peuple. Il est ouvert à tous les habitants des deux sexes de n'importe quelle condition ; et ce rapprochement n'existe pas seulement dans les statuts. Le programme des cours est celui de nos cours d'adultes : enseignement général, cours de langues, musique, dessin, enseignement commercial, ménager, enseignements nécessaires pour l'industrie de la soie, la principale de la région, sciences économiques, hygiène, etc.... De 1903 à 1908, le nombre des élèves passe de 275 à 917. Les conférences, les visites d'usines, sont organisées. Puis la *Casa della coltura* est installée dans des bâtiments spéciaux, et, après M. E. Fabietti, L. Friso estime avantageux de séparer la

Maison du peuple, organe de lutte et la Maison de culture, organe de collaboration. En 1910, on inaugurait solennellement la *Pro coltura popolare* devenue l'*Istituto Giosuè Carducci*, vaste bâtiment comprenant des salles de cours, de musique, de dessin, une salle de conférences et de concert avec grand orgue. Les dépenses s'élevèrent à 200 000 francs environ, couvertes par des dons, des quêtes, des subventions.

En 1917-18, le nombre des sociétaires atteignit 2 563. Les cours sont répartis en trois catégories : École populaire supérieure pour hommes; École populaire supérieure pour femmes; cours divers. Des séances sont organisées pour les enfants, l'après-midi du jeudi. La même année, six concerts de musique de chambre ou de musique symphonique réunissent en moyenne une assistance de 554 personnes. Deux bibliothèques sont ouvertes, l'une aux adultes hommes, l'autre aux jeunes filles, fréquentées, en 1917-18, par 8 860 lecteurs. Prochainement de nouveaux bâtiments seront édifiés pour abriter une *École ménagère*, une *Musicothèque*, un *Musée scolaire* qui sera un musée circulant comprenant des sections de physique et chimie, d'électrotechnique, d'histoire naturelle, d'hygiène, de philatélie et numismatique (pour vivifier l'enseignement de la géographie et de l'histoire), de technologie et de mercéologie. Tel est l'organisme dont l'ingénieur E. Musa a été l'artisan principal.

Les écoles dans les pays récupérés. — M. Q. Tonini traite cette question délicate. De l'organisation scolaire autrichienne, il faut écarter ce qui est mauvais, avant tout « l'oppression politique et religieuse » qui pesait sur l'élève, et conserver ce qui est bon, par exemple la préparation des instituteurs, les conditions favorables qui ouvrent à un grand nombre d'enfants du peuple l'accès aux établissements d'enseignement secondaire, l'obligation scolaire portée à quatorze ans, la bonne fréquentation. Là où le régime diffère en Autriche et en Italie, il sera bon, par des mesures provisoires, d'établir un pont entre l'organisation d'hier et celle de demain. On maintiendra au personnel sa situation. Ce personnel lui-même sera conservé en grande partie; il est bon et il a reçu une sérieuse préparation, surtout scientifique. On prendra des précautions pour s'assurer de son loyalisme. L'auteur propose d'organiser pour lui un cours à Trente et à Trieste, comme on l'a fait, en 1917, à Florence, pour les maîtres des régions occupées.

❦

La coltura popolare, décembre 1918. — Continuant sa campagne pour la réforme de l'éducation populairé, la direction de cette excellente Revue dresse un programme, qui comporte, comme questions essentielles, l'assistance aux enfants abandonnés ou insuffisamment défendus, l'institution obligatoire d'asiles pour tous les enfants, un budget de 500 millions pour l'école élémentaire et l'école populaire, la constitution d'un fonds permettant à tout enfant qui en est reconnu

capable, de recevoir l'enseignement secondaire et supérieur, la réforme immédiate de l'Ecole normale, l'organisation de l'Ecole de travail et des institutions de culture populaire imposées par la réduction des heures de travail. — *Notre réunion pour les adultes illettrés.* La question des adultes illettrés intéresse plus que jamais l'Italie. En dehors de toute autre considération, il faut mettre les citoyens en état d'écrire eux-mêmes leur bulletin de vote; il faut permettre aux émigrants d'avoir accès dans les pays à la veille de fermer leurs portes aux illettrés et de ne plus rester cantonnés dans les emplois de manœuvres. Dans une réunion tenue en décembre, M. Corradini, un des apôtres de l'éducation populaire, a étudié les moyens de résoudre la question. Pour les adultes illettrés de quinze à quarante ans, dont le nombre approche de 3 millions, il faudrait prévoir 50 000 écoles ou cours imposant une dépense de 100 millions répartie sur cinq ans. L'assemblée a élevé l'âge jusqu'à cinquante ans. Des maîtres, instituteurs ou non feraient ces cours le soir ou le dimanche et recevraient une indemnité de 200 lires. Dans les centres d'émigration, à la lecture, à l'écriture, au calcul, on ajouterait des notions sur les mœurs et la législation des pays étrangers.

Janvier 1919. *Pour l'école rurale.* — Dans cet article, M. Marcucci insiste sur la nécessité de former des maîtres qui aiment la campagne et soient capables de donner l'enseignement nécessaire à de futurs cultivateurs. Il demande pour eux non seulement des connaissances agricoles, mais une solide culture personnelle qui leur permettent de vivre sur leur propre fonds, dans l'isolement de la campagne; il demande qu'on forme en eux une *âme rurale*, capable de goûter les beautés de la nature, alors qu'aujourd'hui on n'aperçoit que les désavantages de la campagne, le manque de confortable, etc. Cette préparation n'est pas donnée dans les Ecoles normales ordinaires; d'où la nécessité d'instituer des Ecoles normales rurales ou tout au moins la prolongation du cours normal actuel d'au moins deux ans qui seraient passés dans un cours rural. Cette réforme, complétée par une augmentation de traitement, la réduction à trente années de service donnant droit à la retraite, et la concession d'un petit bien, assurerait le recrutement du personnel indispensable.

MAURICE ROGER.

Iles Britanniques.

THE TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, 28 novembre 1918. — *La loi sur les pensions de retraite.* — Après cinq semaines à peine de discussion au Parlement, le projet sur les pensions de retraite a été adopté presque sans amendements, et a reçu l'assentiment royal le

21 novembre sous le nom de *Superannuation Act*. Un décret d'administration publique en a depuis étendu le bénéfice aux maîtres de certaines écoles privées, reconnues « efficient and non-profitmaking », c'est-à-dire offrant le caractère et les garanties de vraies écoles, et non de simples entreprises commerciales.

24 avril. — *Congrès annuel de la N. U. T.* — La « conférence » de la National Union of Teachers s'est tenue cette année à Cheltenham, du 21 au 23 avril. Environ 1 800 délégués y assistaient. Des difficultés de passeport empêchèrent la délégation française de s'y rendre. Une déception plus grande fut causée par l'absence du ministre, M. Fisher, qui devait y prendre la parole, mais se trouva retenu par un important Conseil de Cabinet. La députation belge, qui arriva en retard, fut chaudement acclamée. Le sentiment très net de l'Union sur l'égalité des sexes au point de vue du traitement s'affirma dans le résultat du referendum sur cette question, 35 004 oui contre 15 039 non (à noter toutefois le grand nombre d'abstentions : l'Union compte plus de 100 000 membres). Parmi les motions adoptées, la plus importante fut celle qui demandait la gratuité absolue de l'enseignement secondaire, et aussi de l'enseignement supérieur avec des allocations d'entretien.

Dans son discours, le nouveau Président, M. W. P. Folland, d'une Central County School londonienne, salua les deux grandes mesures dues à M. Fisher, la Loi sur les Pensions et surtout la Loi sur l'Enseignement (Education Act), qui « inaugure un régime national d'éducation »; il en releva cependant plusieurs insuffisances : l'école prolongée n'est pas encore en fait étendue jusqu'à dix-huit ans, ni, malgré la déclaration du préambule de la loi, l'enseignement secondaire ouvert gratuitement à tout enfant capable d'en profiter (à ce sujet, et comme hommage à la préparation primaire, M. Folland rappela que l'homme qui a dirigé les destinées de l'Empire britannique pendant sa plus grande crise, est sorti de la modeste école d'un village gallois); les traitements, dont le taux reste fixé par les autorités locales, ne sont pas de nature à assurer un recrutement normal : pour un quart du personnel masculin certifié et 80 p. 100 du personnel féminin, ils atteignent à peine trois livres sterling par semaine (environ 3 900 francs par an); plus de 200 instituteurs et institutrices non certifiés étaient réduits, pendant la guerre, à 10 shillings, et un directeur d'école à une livre par semaine! Le pouvoir central devra exiger un relèvement général, fixer un minimum, admettre dans les comités chargés de ce travail, comme l'ont déjà fait certaines autorités locales, les représentants des intéressés, et empêcher que ceux-ci ne soient menacés de révocation pour avoir exprimé de justes réclamations.

Sur cette question des traitements, voici le commentaire du *Times* : « Ces chiffres sont certes à faire frémir, mais, jetés ainsi brutale-

ment, l'impression qu'ils donnent n'est pas tout à fait juste : beaucoup de ces maîtres sont ceux de petites écoles rurales, et, en temps normal, vivent dans des régions où le taux de la vie est beaucoup moins élevé que dans les villes. De plus, bien que nous ne soyons pas disposés à sous-estimer les efforts et les soucis de l'enseignement, il y a tout de même les vacances. que n'assure aucune autre profession, il y a les pensions de retraite, sur lesquelles aucune profession privée ne peut compter, et il y a une certaine dignité et une certaine autorité qui ne sont pas sans attrait. Bien entendu le personnel enseignant ne peut vivre de dignité ou de la perspective d'une pension, mais il est désirable de ne rien exagérer dans son cas, de peur que le public ne lui retire sa sympathie.... »

A. G.

États-Unis d'Amérique.

The Times Educational Supplement, 14 novembre 1918. — *L'enseignement secondaire aux États-Unis*. — L'article publié sous ce titre est le dernier d'une intéressante série concernant les divers stages de l'éducation aux États-Unis. Il note que les énergiques débats déterminés par l'appréciation de la valeur respective des classiques et des sciences dans les écoles anglaises, constituent « un orage dans une petite cuiller » au regard du cyclone qui secoue présentement l'enseignement secondaire américain, dans lequel tout est à refaire.

L'école secondaire gratuite avec quatre années d'études existe de façon dûment établie aux États-Unis. De 1900 à 1916, le nombre de ces écoles a, tout simplement, doublé et celui des élèves, triplé. Sur un total de 14 121, on compte seulement 2 118 écoles privées, avec moins d'un dixième du total des élèves. Il convient de constater que, sur cent élèves entreprenant les études secondaires, moins d'un tiers seulement persiste jusqu'à la fin des cours. Beaucoup de ces derniers passent leurs grandes vacances à gagner de quoi poursuivre leurs études pendant l'année scolaire suivante, et parfois — durant cette année même — consacrent de quatre à huit heures par jour à un emploi rémunérateur, au détriment de leur condition physique ou intellectuelle. Par suite, malgré l'absence de toute rétribution scolaire, l'adolescent pauvre ne peut fréquenter une école secondaire, sinon d'une manière aussi peu désirable. Et la question reste ouverte de savoir si un système étendu et libéral de bourses d'études et d'entretien n'est pas plus favorable à l'intérêt social que l'école simplement gratuite.

D'ailleurs, l'organisation américaine, huit années d'école primaire suivies de quatre années secondaires, est loin de donner toute satisfaction. Le résultat en est, à vrai dire, que le jeune Américain ou la jeune Américaine se trouve le plus souvent en retard de deux ans sur

les jeunes Européens et que beaucoup du travail qui devrait être accompli à l'école secondaire américaine ne peut plus se faire qu'à l'Université. Le passage du travail et de la méthode primaires aux spécialisations secondaires est trop brusque et trop tardif, ce qui explique la mortalité élevée constatée après les deux premières années secondaires.

De fait, beaucoup d'enfants quittent l'école primaire après la sixième année. Par suite nombre de pédagogues d'outre-Atlantique souhaitent voir fixer à l'âge de douze ans la fin des études primaires et le commencement des études secondaires. Ils proposent l'établissement des six-six ou des six-trois-trois, c'est-à-dire six années d'enseignement primaire précédant six années d'enseignement secondaire ininterrompu, ou six années d'enseignement primaire suivies de deux cycles secondaires de trois ans chacun. Ce dernier régime semble rencontrer la plus grande faveur. Le premier cycle serait « probatoire » ou « diagnostique ». A côté de matières obligatoires, anglais, mathématiques élémentaires, sciences, éducation physique, prendraient place bon nombre de sujets d'éducation générale et technique, technique juste suffisante pour donner aux élèves une idée des vocations qui leur sont ouvertes, stimuler et permettre leur choix. Le dernier cycle remplacerait, en quelque sorte, non seulement le second cycle secondaire français, mais aussi les écoles spéciales élémentaires d'agriculture, d'électricité, de travaux publics, etc.

En somme la tendance la plus répandue semble vouloir rejeter en grande partie les anciennes disciplines, héritages d'une conception soi-disant « aristocratique » de l'éducation. Cette sorte de jacobinisme intellectuel aura sans doute son temps. Déjà un renouveau d'intérêt se manifeste pour les classiques. De plus la guerre et la nouvelle situation mondiale du pays va mettre en lumière la valeur indiscutable des langues modernes, et montrer clairement l'inaptitude des écoles secondaires à être des écoles professionnelles. Enfin un examen, plus net, parce que plus rapproché, des enseignements secondaires anglais et français, exercera certainement une forte influence sur l'éducation américaine, et garantira celle-ci des excès utilitaires, car plus un peuple s'avance dans le régime démocratique, plus il a besoin de guides et de chefs. Et seule, à de rares exceptions près, l'éducation secondaire peut les former, dignes, moralement et intellectuellement, de leur périlleuse et délicate mission.

❦

Educational Review, octobre 1918. — *L'allemand dans les écoles américaines.* — On discute beaucoup, dit M. H. Miles Gordy, d'Elisabeth, New-Jersey, pour savoir si l'on doit continuer l'étude de l'allemand dans nos écoles. En fait, beaucoup d'établissements l'ont déjà supprimée de leur programme ; d'autres, alléguant une certaine largeur d'esprit, la maintiennent.

Avant de prendre une décision, il convient d'envisager la question aux trois importants points de vue théorique, pratique et moral, et de se demander : « De l allemand ou du français, laquelle des deux langues nous assurera, par son étude, les plus grands avantages ? » La race allemande, malgré sa ténacité et son application au travail, est loin d'avoir élevé le niveau de la civilisation humaine, parce qu'elle est atteinte d'une mégalomanie égoïste, caractérisée par l'irrépressible *Deutschland über alles*. Ce serait faire injure à la race française que de la comparer à cette engeance hors de l'humanité. Il n'y a pas de place dans l'enseignement américain pour une langue qui n'a pas amélioré la race humaine, et dont les accents ne peuvent désormais nous rappeler que des massacres d'innocents, des femmes enlevées et violées, des corps odieusement mutilés, des régions entières scientifiquement dévastées.

THE TIMES EDUCATIONAL SUPPLEMENT, 7 novembre 1918. — *L'enseignement primaire aux Etats-Unis*. — Suite d'articles déjà analysés, ce compte rendu de l'enseignement primaire américain contient d'intéressantes précisions. L'école primaire mérite bien, dans les pays d'outre-Atlantique, l'épithète de nationale. Elle est fréquentée, en effet, par 90 p. 100 des enfants d'âge scolaire élémentaire. Les 10 p. 100 restants se retrouvent, non pas dans de coûteuses écoles privées, mais dans des établissements fondés par et pour certaines confessions religieuses, et surtout dans des maisons destinées à maintenir une langue et des traditions étrangères. A la suite de la dernière guerre, ce dernier type d'écoles est, bien entendu, irrémédiablement condamné. Et plus que jamais, pour employer les expressions wilsoniennes, « le grand creuset où se feront les Américains, où tous les hommes d'Amérique, quelles que soient leur race, leur origine et leur classe sociale, envoient et doivent envoyer leurs enfants, c'est et ce sera l'école publique ».

Et cela distingue l'école américaine de l'anglaise. Pour cette dernière, en effet, le but — quand il a cessé d'être le succès aux examens — est l'éducation égoïste de l'individu, qu'il s'agisse du caractère, de l'initiative ou de l'esprit de ressources. L'école américaine vise surtout à faire des citoyens, à leur donner l'idée du devoir social et les moyens de l'accomplir. De là le choix des sujets, des matériaux et des méthodes d'enseignement.

Pour ce qui est des bâtiments et de leur agencement, les écoles américaines sont incontestablement supérieures aux écoles anglaises. Les premières sont aussi beaucoup plus riches : toutes ont une salle spéciale pour chaque classe, un pupitre particulier pour chaque élève, avec vestiaire et buffet de provisions réservés à chacune des salles. Les livres, les cahiers et tout autre matériel scolaire sont fournis gratis, livres et cahiers demeurant, en fin d'année, propriété individuelle de l'élève. Aussi l'industrie des livres de classe est-elle

plus que prospère aux Etats-Unis. La même générosité ne se retrouve plus, malheureusement, dans la rémunération du personnel enseignant. D'où le fait bien connu de la féminisation constante et rapide de ce personnel. Ce dernier comptait encore, en 1871, 41 p. 100 d'hommes; en 1916, le pourcentage s'est abaissé à 19,8. La formation professionnelle des maîtres et maîtresses est estimée, d'ailleurs, très insuffisante. Elle comprend, généralement, une éducation secondaire complétée par deux ans d'école normale. Cette préparation manque de cohésion, et, par suite, reste peu efficiente.

D'où la nécessité des « supervisors », fonctionnaires spéciaux aux écoles des États-Unis, à la fois inspecteurs et praticiens modèles, chargés de compléter la culture générale et technique des éducateurs en exercice. De là aussi la toute-puissance des « superintendents » ou directeurs d'enseignement d'Etats ou de municipalités, qui réglementent, avec une minutieuse uniformité les moindres détails dans l'emploi du temps de toutes les écoles de leur ressort. Par suite, l'enseignement primaire est à la merci d'un chef dont la fantaisie peut imposer une méthode ou une étude momentanément en vogue, et sacrifier les éléments fondamentaux.

A. GRICOURT.

Pays de langue espagnole.

I. — Espagne.

LA ESCUELA MODERNA, Madrid, octobre 1918. — *Pour faire disparaître les illettrés.* — L'Espagne a 60 p. 100 d'illettrés : menace plus grave pour la sécurité et la prospérité du pays que toutes les épidémies du monde. Pourtant en quelques années le mal pourrait être vaincu, mais il faudrait employer énergiquement des moyens appropriés : locaux salubres et clairs; matériel simplifié et réduit à un tableau noir, du papier et de quoi écrire, programme modeste, lire, écrire, compter; méthode expéditive, dessiner pour écrire, écrire pour lire. Il faudrait mobiliser toutes les forces enseignantes du pays, en fonctions ou à la retraite et donner à chaque maître un petit nombre d'élèves illettrés, enfants ou adultes, et enfin, suivant en cela l'exemple du Chili, accorder une prime de cent francs par illettré qui aura pu subir avec succès un examen probant devant un jury désigné.

⚜

Supplément du 16 octobre. — *La peseta española.* — Le 1er mai 1918, l'association des émigrants espagnols de Valparaiso (Chili) a décidé de faire appel à tous les Espagnols résidant à l'étranger pour combattre l'ignorance dans la mère patrie. Elle demande que tout Espagnol émigré verse à une caisse commune

un franc (une peseta) par mois, elle compte ainsi réunir 36 millions par an.

Numéro de novembre 1918. — *La rénovation de l'Espagne.* — Parlant à Salamanque de la mission nationale de l'antique Université, D. Eloy Bullón déclare que comme l'a bien compris la France, la rénovation du pays ne peut se faire que par la décentralisation. Pour réformer l'école, l'œuvre est triple; d'ordre législatif : élaboration d'une loi qui remplace celle de 1857, — d'ordre économique; la construction d'écoles par prêt de l'État aux communes selon le système français; — d'ordre moral : le problème de l'éducation devienne problème national, préoccupation de tous.

Supplément du 30 novembre. — *Don original.* — Un riche Espagnol établi à New-York vient de donner en mourant un million à son village natal (Palafrugell) à charge de doter les enfants des écoles afin d'en assurer la fréquentation. Chaque enfant recevra une indemnité pour chaque jour où il aura assisté à toutes les classes, mais variable suivant l'âge de l'élève : de huit à dix ans, 1 franc; de dix à douze 1 fr. 25; de douze à quatorze 1 fr. 50. Tout élève qui aura assisté aux cours sans aucune absence recevra l'indemnité même pendant les vacances. Voici, pour un village au moins la fréquentation scolaire assurée!

Numéro de décembre 1918. — *Réforme des écoles normales.* — Par circulaire du 16 janvier 1918, les conseils des professeurs avaient été appelés à se prononcer sur la réforme des écoles normales. Les changements fréquents survenus au cours de l'année au ministère de l'Instruction publique (Ministre, Directeur de l'enseignement primaire) n'ont pas permis de donner suite à l'enquête entreprise. Quelques écoles normales ont publié le résultat de leurs délibérations. Voici les conclusions de Barcelone, en ce qui concerne les programmes :

Réduire la culture générale et augmenter la culture professionnelle, en maintenant la durée des études à quatre années; placer à la base de la pédagogie la physiologie et la psychologie sous le nom commun d'anthropologie; faire de l'éducation physique une matière spéciale, sous la direction du professeur de pédagogie; adapter l'enseignement de l'agriculture à la production de chaque région; mettre les travaux manuels en rapport avec cet enseignement et les placer sous la direction du professeur de sciences naturelles (pour la construction d'appareils simples à l'usage des écoles primaires); la calligraphie sera un complément de l'écriture, le dessin partie de la géométrie, la musique sera limitée au solfège et aux chœurs.

Numéro de janvier 1919. — *La maison de l'enfant.* — Carthagène vient de l'édifier aux portes de la ville. C'est l'œuvre d'une

société privée qui a pour but la Protection de l'enfance et la répression de la mendicité. La maison comprend une cantine scolaire, un vestiaire de charité, une bibliothèque pour enfants, douches, lavabos, atelier de coiffeur gratuits.

⁂

Boletin Escolar, Madrid, 11 janvier 1919. — *L'école nationale en péril.* — Dans sa chronique hebdomadaire, D. Virgilio Hueso se fait l'écho des plaintes d'une bonne partie du corps enseignant, qui voit avec inquiétude s'intensifier le mouvement régionaliste en Espagne. Bon nombre d'instituteurs et professeurs craignent que l'introduction à l'école des dialectes ou langues autres que le castillan (basque, catalan) ne nuise en fin de compte au développement intellectuel de la nation. Et d'autre part, les instituteurs surtout ont gardé un souvenir très pénible du temps où ils dépendaient directement des municipalités et considéreraient comme une régression l'abandon par l'État des services de l'instruction publique.

⁂

25 janvier. — *La formation de l'instituteur.* — On a vu se multiplier dans les dernières années les incidents entre municipalités et jeunes instituteurs débutants. Beaucoup de maîtres sortent de l'école normale sans savoir quelles difficultés les attendent dans les localités où ils exerceront. L'école normale devrait donner une éducation « sociale ».

⁂

8 février. — *Importance des biographies dans l'enseignement de l'histoire.* — Le Christianisme, dit D. Eduardo Carrasco, s'adressant à des populations incapables de s'expliquer les beautés de la Foi par des visions abstraites, à cause de l'infériorité de leur niveau intellectuel, leur présente la vie de ses Saints. A la force de l'exemple se joint la valeur des maximes morales et le charme du récit : ainsi la doctrine est mise à la portée des simples. Il doit en être de même à l'école pour l'histoire.

⁂

15 février. — *L'Amérique à la tête des nations.* — D. Aureliano Abenza, professeur à l'école normale d'Alicante, pense que les États-Unis sont la première démocratie du monde, ou pour mieux dire, parmi les grands pays, le seul où soit pratiquée la véritable démocratie. Deux principes dominent la vie américaine. Le premier, contenu dans la constitution, est le principe même du gouvernement « du peuple, par le peuple, pour le peuple ». Le second, souvent exprimé dans les traités américains de pédagogie, se réfère à l'école : « Le but principal de toute école est non de transmettre des connaissances, mais de former des caractères capables de maintenir un Etat libre et de le faire progresser ». De l'école maternelle à l'Université, le jeune Américain est préparé à son rôle de citoyen de pays libre et démo-

cratique. Pour cette œuvre difficile, aucun pays du monde n'a mis à la disposition de l'école et des maîtres des moyens aussi considérables, d'origine privée ou publique, que les États-Unis d'Amérique.

❦

Congrès de Séville. Publications de la section philosophique. — *Le système électif et la spécialisation.* — On sait que les États-Unis ont adopté le système électif dans l'enseignement secondaire : chaque élève ou étudiant se constitue son propre programme, choisissant ses matières d'étude selon ses goûts et ses vues d'avenir. D. Eduardo Ibarro y Rodriguez voit dans ce système la base de la réforme de l'enseignement nécessaire en Espagne, où la centralisation et l'uniformité empruntées par Moyano au système napoléonien règnent encore sans atténuation.

Il préconise même le système électif pour l'enseignement primaire, où, dit-il, les élèves sont très différents les uns des autres par l'origine, l'avenir, les aptitudes physiques et mentales. L'auteur voit dans l'adoption de ce système la solution de problèmes ardus : la neutralité religieuse, la spécialisation à l'école primaire, l'élasticité et l'adaptation de l'enseignement, l'abandon prématuré de l'école. Malheureusement, ayant fort clairement exposé les raisons et les conséquences, il néglige d'étudier les moyens pratiques de réalisation.

❦

Boletín de la institución libre de enseñanza, Madrid, 31 décembre 1918. — *Bases d'un programme d'instruction publique.* — Le parti socialiste espagnol a établi et publié son « programme minimum » en matière d'instruction publique. Il commence par un exposé de principes : les citoyens d'un pays doivent être égaux devant l'instruction ; les inégalités actuelles doivent disparaître : 95 p. 100 des Espagnols ne dépassent pas le degré élémentaire et la sélection se fait non d'après les aptitudes, mais d'après la classe et la fortune ; l'instruction doit donc être gratuite à tous les degrés et favorisée de plus par de nombreuses bourses d'études, par la disparition des barrières qui séparent les ordres d'enseignement, par un accord entre les programmes d'enseignement et les heures normales de travail.

Puis vient un projet d'organisation en quarante articles, passant en revue les divers degrés de l'enseignement. Pour l'enseignement primaire, le projet exige l'obligation de la sixième à la quatorzième année ; une culture générale et les éléments de l'éducation professionnelle ; la coéducation dans toutes les écoles primaires ; des ateliers et champs de démonstration pour chaque école ; des établissements d'assistance (cantines, vestiaires, garderies, etc.) ; l'autonomie dans les classes supérieures ; le développement de l'esprit d'association par la création de clubs sportifs, de mutuelles, de coopératives, etc. (art. 6 à 15).

Après la quatorzième année, l'instruction sera obligatoire pendant

quatre ans encore, mais sous deux formes différentes : soit dans les écoles d'enseignement secondaire, soit dans les écoles professionnelles de perfectionnement (art. 17).

Le personnel enseignant de toutes les institutions d'éducation, du degré élémentaire au degré supérieur, constituera un corps unique, de préparation analogue par l'intensité, différente seulement par la spécialisation. Pour former ce personnel, on créera dans les Universités une Faculté de Pédagogie. La rémunération du personnel ainsi différencié sera la même (pour une classe enfantine ou une classe d'Université), sauf les conditions de personne et les années d'ancienneté (art. 35-37).

❦

Boletín Escolar, Madrid, 22 février 1919. — *Protection de l'Enfance.* — Le maire de Carthagène vient de prendre des mesures énergiques pour protéger l'enfance abandonnée et vagabonde. Tous les enfants âgés de moins de quatorze ans qui seront trouvés dans les rues, sur le port, au voisinage des casernes et des gares pendant les heures de classe, seront amenés par les agents de l'autorité publique à la Maison de l'Enfant (sur cette maison, voir la précédente revue de la presse espagnole). Y seront conduits également et à toute heure les enfants rencontrés en haillons ou en état de mendicité. — Ceux de ces enfants qui sont sans famille seront reconduits à leur localité d'origine ou, s'ils sont de la cité même, hospitalisés à l'Assistance publique. — Ceux dont les familles existent et résident à Carthagène, mais sont dans la misère, seront vêtus, les parents seront aidés par le Comité local de secours à l'Enfance. — Les parents, qui sans être dans le besoin, négligent leurs enfants, les laissent vagabonder pendant les heures de classe, seront tout d'abord admonestés, puis on leur appliquera, en cas de récidive, inexorablement, les amendes et pénalités prévues par la loi sur l'obligation scolaire.

❦

1er mars. — *L'éternel conflit.* — Les Cortès ont été prorogés le 26 janvier. Le budget n'est pas voté, la situation politique reste des plus obscures. Quelle est la répercussion de ces graves événements sur la vie scolaire? L'application de la loi sur les salaires en est interrompue; plus d'un tiers du personnel enseignant primaire demeure dans la catégorie de 1 250 francs qui devait être supprimée et remplacée par un traitement minimum de 1 500 francs. De plus la question de la rémunération des cours d'adultes n'est pas résolue. Enfin la réforme générale de l'enseignement est sans nul doute remise à plus tard.

❦

8 mars. — *L'habitation du maître espagnol.* — Un décret royal du 28 février dispose que tout instituteur, toute institutrice d'école primaire publique recevront un logement décent et suffisant pour eux

et leur famille; ce logement devra être fourni par les municipalités. Mais — et cet article 3 du décret en est le point vraiment intéressant — aucun édifice scolaire construit ou à construire avec une subvention ou l'aide de l'État, ne devra contenir d'habitation pour le personnel scolaire. Les municipalités devront faire en sorte que l'habitation ne soit pas dans la même construction que l'école et éviteront même qu'elle permette une communication directe avec l'école. Le Boletín, qui commente cet article, y trouve un vestige de l'ancienne défiance du Ministère vis-à-vis du personnel enseignant.

El Magisterio español, Madrid, 8 mars 1919. — *Les vœux des instituteurs.* — Le Conseil d'administration de l'Association nationale des instituteurs s'est réuni à Madrid les 2, 3 et 4 mars dernier. Il a examiné plusieurs questions d'ordre général : la création d'une Maison des instituteurs dans la capitale, d'un Orphelinat de l'enseignement, d'un journal quotidien pour exposer les problèmes d'éducation et défendre les intérêts professionnels. Aucune décision définitive n'a été prise; pour le journal, il a été résolu de créer 20 000 actions à 25 francs et de les faire placer par les membres de l'Association. D'autre part le Conseil d'administration a voté des vœux d'ordre pédagogique et d'ordre professionnel, dont nous citons ci-après les plus caractéristiques.

Ordre pédagogique : Création de cours d'adultes dans toutes les écoles de filles — école normale à cinq années d'études, suite naturelle de l'école primaire — création d'écoles à plusieurs classes graduées dans tous les centres où la population scolaire le permet — création, dans chaque ressort universitaire, d'un jardin d'enfants, d'une école d'anormaux; dans chaque chef-lieu de province, de deux écoles de plein air — publication et distribution gratuite au corps enseignant d'un bulletin de l'instruction publique donnant une information pédagogique mondiale.

Ordre professionnel : Si l'autonomie régionale est établie, que les instituteurs continuent à dépendre de l'État et qu'ils ne retombent à aucun prix sous la dépendance des corps municipaux (approuvé par acclamation, avec mandat au bureau de donner à ce vœu la plus grande publicité possible) — droit des instituteurs d'être élus aux deux Chambres du Parlement — défense de faire servir les locaux scolaires aux actes de la vie politique — représentation des instituteurs publics au Conseil de l'Instruction publique, aux Comités municipal et départemental de l'enseignement primaire et dans tous les corps constitués qui ont pour objet l'éducation et l'enfant.

Butlletí de l'Associació protectora de l'Ensenyança catalana, Barcelone, novembre 1918. — *Les titres des maîtres espagnols.* — Le classement des maîtres espagnols selon la nouvelle échelle des

traitements est rendu difficile par leur différence d'origine et de titres. Un bon nombre ne possèdent que l'antique « certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes incomplètes » et ce sont des maîtres « à droits limités »; d'autres ont le titre élémentaire obtenu après deux années d'études, d'autres le titre supérieur (trois années), ou le titre normal (quatre années). Depuis le 30 août 1914, enfin, il existe un nouveau titre, qui doit devenir « unique », le « diplôme d'instituteur primaire », qui s'obtient après quatre années d'études à l'école normale.

⚘

Décembre 1918. — *Les illettrés en Catalogne.* — La proportion d'illettrés pour l'Espagne entière est 59,35 p. 100 de la population, pour la Catalogne seule 48,37. Les deux chiffres extrêmes en Espagne sont : 79,46 pour la province de Malaga, 26,03 pour celle de Santander. On voit ici la vieille opposition, que l'on observerait ailleurs et notamment en Italie, entre le Nord et le Sud. La situation légèrement favorisée de la Catalogne, vis-à-vis de l'Espagne prise dans son ensemble, s'explique surtout par la présence du grand centre urbain de Barcelone qui améliore sensiblement le pourcentage de la province.

⚘

Janvier 1919. — *Manifeste autonomiste.* — L'Université catalane réunie dans son second Congrès, a voté le 2 décembre un manifeste autonomiste que publie le *Butlletí.* Elle réclame son autonomie complète et demande à devenir l'organe de toute « catalanité »; toutefois l'indépendance ne doit pas être un simple effort pour se singulariser, mais un moyen plus efficace d'enrichir par le développement de l'individualité d'un peuple, le patrimoine commun de l'humanité.

II. — Amérique Latine.

Revista de Instrucción pública, La Havane, juillet-août 1918. — *L'école urbaine et la guerre.* — Le secrétaire d'État à l'Instruction publique, Dr Francisco Dominguez, ordonne qu'à la rentrée des classes de l'année scolaire 1918-1919, les maîtres prononcent après le serment au drapeau prescrit par le décret de 1910, une allocution destinée à susciter dans l'âme des enfants « un élan de fervent amour pour les martyrs et les héros des nations auxquelles Cuba s'est unie afin de faire régner dans le monde la force de la raison au lieu de la raison de la force ».

⚘

Educación y Cultura, Montevideo, 10 septembre 1918. — *Ressources pour l'instruction publique.* — Dans la session récente du Conseil de l'enseignement primaire et normal, le Dr Carlos Maria Prando a présenté un projet de loi attribuant aux services de l'Instruction publique toutes ressources qui proviendraient d'un impôt à établir sur les

revenus industriels et commerciaux dépassant le 20 p. 100 des capitaux engagés. Cet impôt sur bénéfices extraordinaires saisirait la moitié du revenu.

Contribución al primer congreso nacional de Ayuntamientos, Mexico, 1918. — *Une enquête sur l'éducation populaire, par Alberto Pani.* — Sur les 15 millions d'habitants qui peuplent le Mexique, il y a 10 millions d'illettrés. L'instruction se heurte ici à la diversité des races et des langues. A côté d'une minorité de blancs et de créoles vivant dans les villes, il y a une majorité de métis disséminés partout et 3 millions d'Indiens de souches diverses vivant dans les campagnes et les steppes. L'enquête, commencée en 1912, a fait appel au grand public, comme aux spécialistes de l'enseignement. Voici ses dernières conclusions, qui posent assez nettement le problème de l'instruction publique au Mexique.

Pour que vive et prospère la République, il faut que tous ses habitants se comprennent, et qu'en conséquence ils parlent, lisent et écrivent facilement l'espagnol; il faut qu'ils aient des habitudes de travail et de respect pour la liberté d'autrui. L'école doit donc se transformer radicalement; maîtres et élèves doivent être pénétrés de cette vérité qu'on y entre pour apprendre, qu'on en sort pour servir la société.

La pauvreté de l'immense majorité des habitants ne permet pas d'espérer un séjour de plus de deux années dans une école; les programmes doivent donc être établis pour cette durée normale des études primaires. Mais on peut développer plus largement la culture en instituant un accord entre le travail continué à l'école et le labeur nécessaire à la vie, comme cela vient d'être tenté par la loi Fisher en Angleterre.

Le rapport insiste enfin sur la nécessité de créer, à côté de l'organisation scolaire municipale, un office fédéral d'éducation.

Revista departamental d'instrucción publica, République de Colombie, département d'Antioquia, septembre 1918. — *La statistique scolaire.* — Le département colombien publie un long rapport péruvien sur la statistique scolaire et prescrit de désigner dans chaque centre un instituteur pour tenir à jour cette statistique.



La Enseñanza primaria, Tegucigalpa (Honduras), 15 septembre 1918. — *Expositions scolaires.* — L'organe officiel de la Direction de l'enseignement primaire, qui avait cessé de paraître pendant deux ans, à cause de la crise du papier, donne dans son premier numéro le texte du décret du 18 janvier 1917, créant des expositions scolaires, qui devront être départementales et s'ouvrir tous les ans dans la première huitaine de décembre.

15 Octobre 1918. — *Etat actuel de l'enseignement.* — Un rapport d'inspection ouvre d'étranges perspectives sur la situation de l'enseignement primaire au Honduras : enseignement aux mains des municipalités, maîtres nommés par les maires parmi leurs parents et amis, sans aucune compétence professionnelle, écoles rurales insuffisantes. « Celles qui sont ouvertes ou du moins portent le nom d'école ne sont que des garderies où les enfants ont devant eux un ignorant, dénué de toute connaissance sérieuse, donnant un enseignement désastreux, faisant de ces malheureux des individus complètement inutiles à leur pays. » Tableau peu flatteur et qui n'est évidemment pas flatté. Mais dans la réorganisation qui s'impose, il semble que la France, sœur latine des nations de l'Amérique centrale, aurait un rôle à jouer.

Octobre 1918. — *Le sujet du mémoire normal.* — Indication des sujets qui pourront être pris par les élèves de quatrième année, pour thème de leur mémoire de fin d'études : l'organisation des écoles élémentaires et livres nécessaires à un maître ; — la statistique scolaire et son importance ; — nécessité de l'étude du travail manuel pour un instituteur d'Antioquia ; — organisation et méthodologie du travail manuel à l'école primaire ; — les excursions scolaires, les musées scolaires ; — critique des programmes actuels des écoles rurales alternées ; — critique du programme actuel des écoles urbaines, etc....

Novembre 1918. — *Les examens de fin d'études normales.* — L'auteur de l'article, D. Elias Gutierrez, critique la pratique actuelle, le trop grand nombre des matières et des épreuves ; il voudrait que le centre de l'examen fût la discussion du mémoire et la leçon modèle. Et d'autre part, il combat la division actuelle des maîtres en degré inférieur et degré supérieur ; ce sont les petites classes qui exigent les connaissances au moins pédagogiques les plus approfondies ; les maîtres des degrés inférieurs devraient donc avoir une préparation au moins égale à ceux des classes supérieures.

HENRI GOY.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N^lle série. Tome LXXIV. N° 8 Août.

REVUE
Pédagogique

L'École et les Universités.

Quel est et quel doit être le rôle des Universités françaises dans la culture et pour l'avancement de la pédagogie? Ou, c'est le même problème sous un autre énoncé quel est et quel devrait être le lien unissant à l'Université l'École publique? J'examinais cette question dans un récent article paru dans la *Revue de métaphysique et de morale*[1]. Je m'adressais alors à l'Université. Je notais l'absence presque totale, dans l'ensemble de son activité scientifique, de la préoccupation pédagogique. Grave lacune : car on peut considérer comme établi, que la pédagogie ou technique de l'éducation, a ses racines scientifiques dans la physiologie, la psychologie, la sociologie, la morale; que cette technique ne saurait être rationnellement élaborée que simultanément avec ces « sciences auxiliaires de l'éducation »; que ces sciences elles-mêmes se privent d'une part de leur domaine légitime et de leurs moyens d'avancement, si elles se cultivent à l'écart de l'éducation scolaire, au cours de laquelle

1. *Revue de métaphysique et de morale*, mars-avril 1919.

s'opère le principal du développement psycho-physiologique de l'enfant dans un milieu social original et défini et sous un régime d'intervention méthodique constituant une expérimentation continue.

La cause de cette lacune? Il y a quarante ans, lors du grand développement organique de notre Enseignement primaire, les Facultés languissantes étaient hors d'état de fournir un concours suffisant, voire utile, à l'accomplissement de cette œuvre urgente et ardue : former les premiers cadres de l'École nouvelle. Donc on tailla dans le neuf. Hors du champ universitaire s'éleva d'un bloc l'édifice de nos Écoles normales. Le résultat obtenu, dont la grandeur et la valeur, dans le recul du temps, apparaîtront imposantes, c'est notre École publique d'aujourd'hui, dont on peut dire sans vanité nationale que par sa masse, par son organisation homogène et par les fruits qu'elle a montrés, elle est présentement le plus beau système scolaire du monde. — Cependant, à la faveur du rayonnement de la liberté républicaine, les Facultés rajeunies et regroupées en Universités autonomes ont pris une nouvelle vie. Et si, de façon générale, l'esprit de recherche et de science y a manifesté une puissante reprise d'élan et de vigueur, le fait le plus caractéristique de ce renouveau paraît bien être le développement scientifique pris par les anciennes disciplines philosophiques. Au cours des quarante dernières années, la psychologie, la sociologie, la logique, la morale, d'un mot les sciences morales, ou d'un autre mot les sciences auxiliaires de l'éducation ont été profondément renouvelées dans leurs méthodes, dans l'importance donnée à leur culture, dans leurs possibilités d'application. Mais du fait des institutions, ces centres de culture morale scientifique, que sont aujourd'hui les Universités, s'ils ont

la charge de la préparation des maîtres de l'Enseignement secondaire, sont demeurés étrangers à la préparation des maîtres de l'Enseignement primaire. Or la véritable éducation, celle qui a pour objet le développement total, physique, mental et moral de l'enfant, c'est celle qui se donne à l'École primaire. Quoi d'étonnant dès lors si la coordination pédagogique des données des sciences morales est encore presque étrangère à l'activité des Universités, et si la valeur scientifique de l'expérience pédagogique n'y peut être l'objet d'une exacte appréciation? Quoi d'étonnant, si l'Enseignement supérieur s'est jusqu'ici borné à marquer l'intérêt théorique qu'il porte à la pédagogie par le maintien de quelques chaires dont l'intitulé comporte le mot d' « éducation », ou celui de « pédagogie ». Chaires auxquelles d'ailleurs, pour devenir le moyen d'un travail vraiment fécond, manque l'essentiel, savoir : d'une part des étudiants directement intéressés, que seul est susceptible de fournir l'Enseignement primaire, d'autre part le champ d'expériences original constitué par l'École. D'où cette conclusion, que la rénovation de la culture pédagogique à l'Université et la stimulation, qui s'ensuivrait, des sciences morales sont subordonnées au rapprochement étroit de l'Université et de l'École publique : réforme fondamentale, que réclame le développement spontané de notre Enseignement national.

Cette affirmation n'implique aucune critique du passé. J'ose dire : au contraire. Nous savons que les institutions ne se maintiennent et développent que par un renouvellement continu. Ce serait mal reconnaître la grandeur et l'esprit de notre institution scolaire, que de vouloir la maintenir, par un faux respect, dans son cadre primitif désormais trop étroit pour elle. Un vrai respect doit exiger

pour elle les moyens de son développement normal dans la direction du grand idéal social qui est le sien. C'est dans cet esprit que je propose ici à l'École cette idée de la soudure des Enseignements que je présentais naguère à l'Université. Je la propose avant tout à l'École primaire, comme à la première intéressée. Mais sans doute ce bel et vieux mot d'École doit-il être pris dans une acception assez générale pour que les questions soulevées à son sujet offrent un intérêt direct à tout Enseignement servant à la formation de la jeunesse. J'indiquerai en quelques traits l'économie générale du projet de soudure plus amplement exposé dans l'article cité plus haut[1]. J'envisagerai ensuite quelques-unes de ses répercussions probables sur le caractère de l'Enseignement primaire et plus généralement de l'Enseignement national.

*
* *

Le projet comporte deux parties solidaires. L'une est l'organisation au sein de l'Université d'un centre d'études pédagogiques. L'autre est une modification apportée au mode de formation des cadres supérieurs de l'Enseignement primaire, permettant d'établir par le moyen des centres universitaires d'études pédagogiques une exacte continuité entre l'Enseignement primaire et l'Enseignement supérieur.

Un centre d'études n'est constitué ni par un maître, ni par plusieurs maîtres, mais par une société de maîtres et d'étudiants liés par un commun travail. D'où suit, qu'avant de s'essayer à décrire le centre universitaire, il faut concevoir son rôle organique dans la formation des cadres du personnel enseignant primaire, lors même que dans

1. Voir supra, p. 79.

l'ordre du temps l'organisation à l'intérieur de l'Université puisse et doive même précéder la réalisation intégrale de la réforme administrative.

Cette réforme consisterait d'abord et essentiellement dans le nécessaire accomplissement à l'Université de la préparation des candidats aux fonctions d'inspecteur ou inspectrice de l'instruction primaire, de directeur ou directrice d'École normale. Le directeur d'École normale et l'inspecteur, donnant à l'ensemble du corps enseignant primaire l'impulsion pédagogique, forment entre ce corps et l'Université le premier et indispensable lien.

Le moyen très simple de la réforme, c'est le dédoublement de l'actuel certificat d'aptitude à la Direction des écoles normales et à l'Inspection. La partie administrative de ce diplôme resterait sans inconvénient ce qu'elle est aujourd'hui. Mais toute la partie morale et pédagogique, actuellement constituée par des épreuves écrites et orales dépourvues de toute valeur de garantie scientifique, serait dissociée du diplôme administratif, à la possession duquel serait nécessairement ajoutée celle d'un autre diplôme délivré, celui-là, par l'Université et sanctionnant des études pédagogiques régulièrement faites à l'Université. Ce diplôme d'Université pourrait lui-même utilement comporter deux degrés correspondant aux deux ordres de fonctions : une *Licence pédagogique*, titre nécessaire pour l'Inspecteur, et un *Diplôme d'études supérieures d'éducation*, comportant la rédaction d'un mémoire original et s'ajoutant à la licence pédagogique pour constituer le titre exigé des futurs directeurs d'Écoles normales. — Du fait de cette modification se trouverait créée une classe nouvelle d'étudiants d'Université, formée par une élite de maîtres primaires aspirant aux fonctions supérieures. Il y aura lieu

de fixer les conditions de leur recrutement et celles de leur scolarité à l'Université.

Un diplôme d'Université ne garde sa valeur, c'est-à-dire ne sanctionne réellement des études supérieures, que si de telles études ont d'abord été rendues possibles par le degré de culture atteint par l'étudiant préalablement à son entrée à l'Université. Je regarde donc comme indispensable de n'admettre à l'inscription pour la licence pédagogique que des candidats ayant fait une année au moins d'enseignement et pourvus du professorat ou d'une licence secondaire, titres d'ailleurs exigés aujourd'hui des candidats à la direction. Quant aux futurs inspecteurs, cette exigence implique simplement le retour à l'observation de la règle primitive, qui faisait de la possession du professorat une condition d'accès aux fonctions d'inspecteur. Seulement à la remise en vigueur de cette garantie s'ajouterait maintenant l'obtention nécessaire d'un titre spécial, sanctionnant de sérieuses études universitaires. Il s'agit donc d'un relèvement important du niveau de l'inspectorat, qui entraînerait une modification marquée de la situation administrative, matérielle et morale de l'inspecteur. Ayant exigé de lui au préalable d'aussi sérieux efforts de travail et témoignages de valeur, il conviendrait de lui confier une mission essentiellement pédagogique, dégagée des besognes d'ordre étroitement administratif dont il est aujourd'hui accablé, et de lui assurer un traitement correspondant à son réel classement social. — S'inquiètera-t-on d'une telle répercussion? Un Parlement vraiment orienté dans le sens du progrès social ne s'en inquiètera que pour la faciliter et en procurer les moyens nécessaires. Car si l'on reconnaît le relèvement indéfini du niveau de l'instruction et de la valeur de l'éducation comme une obligation fondamentale

pour une société démocratique, il ne faut rien refuser au progrès de l'inspection primaire, organe essentiel de régulation et de stimulation de l'activité scolaire.

Venons aux conditions de scolarité. De bonnes études de licence, pour les étudiants des Facultés des Lettres, ne se font guère qu'en deux ans. Pour des étudiants d'esprit plus mûr, ayant déjà professé et travaillant sur des matières professionnelles, la durée réelle des études pourrait-elle sans inconvénient être réduite à l'année d'inscriptions réglementaires? L'expérience le dira. En tous cas je verrais favorablement des bourses de deux ans, permettant aux candidats de s'imprégner pendant le temps voulu des méthodes de travail propres à l'Université, quitte à leur demander, parallèlement à leur travail d'étudiants, et sans qu'il puisse en être gêné, l'accomplissement d'un certain travail professionnel. Nous verrons plus loin comment ce travail pourrait fort utilement s'accomplir au centre universitaire. Pour le diplôme d'études supérieures, un complément de bourse d'une année serait indispensable.

Tels sont les traits essentiels de la réforme administrative qui réaliserait la soudure entre l'Enseignement universitaire et l'Enseignement primaire. Le moment est venu d'étudier l'organe nouveau que l'Université devra créer pour répondre à la tâche et à la responsabilité nouvelles qu'elle devra assurer.

L'institution nouvelle doit avoir son centre à la Faculté des Lettres, marqué par la chaire comportant dans son titre l'éducation. Elle consiste en une collaboration des chaires représentant les sciences auxiliaires de l'éducation : morale, sociologie, psychologie générale et expérimentale, méthodologie, hygiène de l'enfance; ce dernier enseignement représenté soit par un professeur de la Faculté de

Médecine, soit par un médecin spécialement désigné. Les titulaires des divers enseignements intéressés forment ensemble un *Comité d'éducation* élaborant les programmes des diplômes pédagogiques, réglant les conditions de préparation des candidats et le fonctionnement de l'*École annexe d'Université*, instrument essentiel de l'activité pédagogique de l'Université. Le Comité d'éducation est en rapports, autant que de besoin, avec le Corps enseignant tout entier, tant de la Faculté des Sciences et de la Faculté de Médecine que de la Faculté des Lettres. Il s'adjoint en outre des représentants qualifiés des grandes catégories de techniques professionnelles : agriculture, génie civil, industrie, commerce.

L'École annexe d'Université est la pièce maîtresse sur laquelle repose l'organisation tout entière. Qu'il me soit permis d'en emprunter la description à l'article cité plus haut : « L'École annexe d'Université, conçue selon un type analogue à celui des University-Schools américaines, est une école exclusivement régie par l'Université, soumise d'ailleurs au contrôle prévu pour toutes les écoles libres. C'est une école d'expérience en même temps qu'une école modèle, ce qui signifie que les écoliers n'y sont pas considérés comme une matière à expérience, mais que l'expérience y est constamment utilisée, avec toute la circonspection voulue, pour y obtenir immédiatement les meilleurs résultats éducatifs. Elle est essentiellement une école modèle, et elle est une école d'expérience afin de réaliser autant que possible le type de l'école modèle. Elle comporte un nombre restreint d'écoliers, calculé pour donner les plus grandes commodités éducatives. Elle comprend une section maternelle et une section élémentaire subdivisée en classes successives ou diverses selon l'opportunité. Son installation matérielle lui donne la faculté d'user de tous

les moyens de perfectionnement éducatif. Elle dispose autour du bâtiment scolaire d'un vaste espace, se prêtant à des travaux de petite agriculture (horticulture potagère, petit élevage) et sur lequel s'élèvent en outre divers ateliers de travail manuel. C'est assez dire qu'en règle générale l'École annexe n'est pas attenante à l'édifice universitaire, mais installée à la périphérie de la cité. Autant que possible est incorporé à l'École annexe un très petit orphelinat, rendant possible l'expérience d'une éducation collective intégrale. En principe l'École annexe est mixte, sauf dédoublement, si l'expérience le faisait reconnaître souhaitable.

Une directrice pour la section maternelle, un directeur pour la section élémentaire sont choisis par le Comité d'éducation parmi les maîtres de valeur, ayant déjà une sérieuse expérience scolaire, et pourvus de la licence pédagogique ou du diplôme d'études supérieures d'éducation : en fait ces fonctions seraient vraisemblablement exercées par les meilleurs sujets mis en évidence par leurs travaux à l'Université, travaux qu'ils prolongeraient à l'École annexe. Ils sont secondés au point de vue administratif par un économe, au point de vue éducatif par des maîtres et maîtresses, qui sont eux-mêmes des étudiants d'Université munis de bourses de licence pédagogique, de diplôme ou de professorat. Leur nombre est suffisant pour que la tâche soit divisée entre eux de telle sorte qu'ils puissent mener de front avec leurs fonctions pédagogiques leurs études à l'Université. Certains d'entre eux, particulièrement utiles, pourraient être retenus à l'École annexe, après obtention du grade poursuivi, par la situatien spéciale qui leur y serait accordée. »

En somme : une école modèle fonctionnant et se développant sous la direction et par le concours des professeurs de l'Université et d'une élite de maîtres de l'Enseignement

primaire, candidats aux grades supérieurs. La direction supérieure en appartient, sous le contrôle de la Faculté et du Comité d'éducation, au titulaire de la chaire d'éducation. Pour chacun des professeurs des « sciences auxiliaires », la part qui lui revient dans la préparation pédagogique est partagée entre la Faculté, où les étudiants en pédagogie suivent ses conférences concurremment avec les autres étudiants de la Faculté, et l'École annexe, champ d'application. Le psychologue y a son laboratoire, le médecin sa clinique ; tous y disposent de renseignements méthodiquement accumulés, de la faculté d'instituer et de suivre dans les classes et hors des classes les expériences jugées utiles à l'amélioration des procédés éducatifs; ils y retrouvent leurs étudiants en la personne des maîtres, qui sont ici leurs collaborateurs directs.

On ne saurait songer à établir dans tous les centres actuels d'Université de tels instituts pédagogiques, qui exigent, pour être à la hauteur de leur rôle, de grandes Universités à enseignements spécialisés, de larges ressources et un groupement important d'étudiants en pédagogie. Il suffirait qu'il y en eût à Paris et dans trois ou quatre centres régionaux. Leur création est le point de départ de toute la réforme. L'initiative en appartient à l'Université établissant une École annexe avec le concours de l'Enseignement primaire, et organisant un enseignement pédagogique sanctionné par un ensemble de certificats : les modifications administratives s'effectueraient à mesure que l'institution affermirait son fonctionnement et montrerait sa fécondité.

*
* *

Supposons maintenant la réforme accomplie et tâchons

de prévoir, sur quelques points intéressants, ses répercussions possibles. — Son développement logique paraît devoir entraîner non seulement un relèvement du niveau de l'Enseignement primaire, mais, à vrai dire, l'effacement même du caractère primaire, autant qu'il se définit non par l'âge de l'écolier, mais par son origine sociale, non par la matière, mais par la qualité d'un enseignement plus hâtif, plus encyclopédique, plus superficiel que celui qui est donné dans les établissements secondaires. J'imagine que ce but est celui même que poursuivent les protagonistes de « l'École unique ». Dans un pénétrant article paru dans le numéro d'avril de cette Revue, M. Pécaut a parfaitement montré quelle médiocre réforme serait la suppression des classes primaires des lycées. Et par ailleurs qui donc songerait à interpréter la formule de l'École unique dans le sens d'une assimilation des enseignements sans souci des différences de niveau mental et de destination sociale? Mais l'École sera unique lorsque d'une part toutes les branches en seront accessibles au mérite (par la généralisation du système des bourses comme mode fondamental de recrutement de tous les établissements d'instruction publique), et que d'autre part dans toutes les branches seront donnés un enseignement général et une éducation de même qualité, modifiés seulement par les nécessités de leur adaptation aux divers niveaux intellectuels. Cette deuxième condition suppose à la base, au degré élémentaire, un type d'éducation unique et de valeur maxima, que cette éducation soit donnée dans le bâtiment du lycée ou dans celui de l'école communale; ensuite, dans les diverses écoles techniques ou scientifiques, une utilisation de la matière scolaire, sciences, lettres ou arts manuels, pour une culture maxima de l'esprit et du caractère, de façon à réaliser cette égalité d'éducation

proportionnelle aux moyens naturels, qui est à la fois l'idéal et la condition d'harmonie d'une société réellement démocratique. Or une assimilation de cette nature, il ne faut pas l'attendre d'une réforme administrative changeant les noms des établissements d'enseignement et les bureaux ministériels d'où ils relèvent, et mélangeant comme vin et eau le secondaire et le primaire. Mais on s'y achemine droit si l'on entre dans la voie du perfectionnement technique de l'éducation et du rattachement de tout l'Enseignement français aux mêmes centres supérieurs de culture nationale : car par là on se saisit d'un principe de modification corrélative, de coordination progressive et rationnelle de deux types d'enseignement, dont la différence actuelle est au moins en partie artificielle et anormale.

La réforme proposée, tout en conduisant à l'union organique et à l'assimilation, quant au fondement pédagogique, de tous types d'enseignement, n'a rien dans son principe qui s'oppose à cette autre grande tendance de l'opinion présente, à laquelle M. Lapie[1] a donné ici même son expression la plus précise et la plus hautement autorisée : la tendance à la spécialisation technique de l'Enseignement primaire. Elle en est distincte, mais elle la rencontre au moins sur deux points intéressants. — En premier lieu l'idée d'une différenciation profonde, du point de vue de l'application technique, des diverses écoles primaires fait naturellement apparaître le besoin d'utiliser pour la formation des maîtres les ressources des cours et des instituts techniques des Universités : et c'est là une application de ce principe que l'Enseignement primaire ne peut plus, ne doit plus vivre sur lui-même, mais que le moment est venu

1. *Revue Pédagogique*, septembre 1918.

où il doit, afin de poursuivre son développement, prendre sa place organique dans l'ensemble de la vie universitaire, comme dans la vie générale du pays. Or ce principe est celui même dont s'inspire un projet qui prétend lier à la culture universitaire des sciences morales la culture pédagogique requise pour le bon exercice de la fonction scolaire. — Second point de rapprochement : certes ce projet n'implique aucune solution préalable de la question de savoir dans quelle mesure et selon quelles modalités l'Enseignement primaire doit être poussé dans la voie de la technicité. Mais sa réalisation fournirait en revanche d'utiles moyens pour préparer et conduire méthodiquement cette évolution de l'École. L'organe essentiel de l'institut pédagogique d'Université est, en effet, une libre école d'application et d'expérience. Nul doute que la première École d'Université créée ne le soit de telle sorte que l'on y puisse étudier et mettre au point de l'usage pratique la question du rapport du travail de métier à l'ensemble de la culture scolaire, question aujourd'hui à l'ordre du jour dans les milieux d'enseignement en presque tous pays, et qui en Allemagne, à la veille de la guerre, était bruyamment agitée à propos de « l'École de travail » de Munich. Qu'il y ait dans l'exercice d'un travail productif une base importante et encore imparfaitement utilisée pour le développement mental et moral de l'écolier, c'est là une opinion qui tend à prendre en pédagogie une valeur de principe. Ce n'est pourtant encore qu'opinion, préjugé raisonnable. Que l'École d'Université lui permette de prendre la valeur d'un principe expérimental, en établissant des méthodes diverses et valables d'utilisation pédagogique des diverses formes de travail professionnel, alors seulement tomberont les objections très dignes d'intérêt qu'inspire la crainte de

voir sacrifier à l'utilité économique la culture générale du petit écolier. Alors aussi pourront être fixées de façon rationnelle les limites utiles de la spécialisation aux différents âges, et celles de la spécialisation des instituteurs et de l'emploi des contremaîtres professionnels. Quelques écoles d'Université bien réparties sur le territoire de la France permettraient d'étudier rapidement avec les meilleures garanties de compétence les modalités et les moyens d'exécution d'une réforme dont le principe social offre un grand intérêt, mais dont la réalisation pédagogique est délicate et complexe.

Du futur, revenons aux institutions présentes. La soudure au sommet de l'Enseignement primaire à l'Enseignement supérieur est-elle destinée à entraîner de profondes modifications dans l'organisation présente des Écoles normales primaires supérieures? — Telle que je l'ai exposée, la réforme n'implique immédiatement aucun changement au régime de ces Écoles, puisqu'elle ne porte que sur la préparation des futurs directeurs et inspecteurs déjà pourvus du professorat. Toutefois il est à prévoir que le fait de l'organisation à l'Université d'un centre d'études pédagogiques influerait de façon intéressante sur la préparation des candidats au professorat et sur le professorat lui-même. En premier lieu, les Universités provinciales, où seraient constitués des centres pédagogiques, offriraient des ressources très sérieuses pour la préparation au professorat des candidats qui ne passent point par Saint-Cloud ou Fontenay; et de ce fait les deux grandes écoles parisiennes, qui ne suffisent pas à fournir aux écoles normales tous les maîtres dont celles-ci ont besoin, se trouveraient utilement suppléées. — Mais ces écoles elles-mêmes ne sont-elles pas appelées à perdre leur raison d'être, à faire double emploi?

— Ces écoles, d'où est sorti en somme le personnel de notre Enseignement primaire actuel, ont donné de leur valeur une grande preuve. Le souvenir qu'elles gravent dans l'esprit des maîtres et maîtresses formés par elles est tout de reconnaissance et de respect. A n'en pas douter, cette communauté de vie et de pensée, qu'elles établissent au seuil d'une grande vocation, allume un feu spirituel, qui ne doit pas être éteint. Pourquoi renoncer à « l'esprit » de Fontenay et de Saint-Cloud? Ne voyons-nous pas « l'esprit » de l'ancienne École normale de la rue d'Ulm hanter encore ses ruines, et les simples internes d'aujourd'hui regretter l'original milieu intellectuel de leurs anciens? — Au surplus les deux vieilles écoles ne sont-elles pas toutes préparées pour des adaptations nouvelles? Sans parler des professeurs d'Université qui comptent parmi leurs maîtres, elles font déjà bénéficier leurs élèves des cours de Sorbonne qui peuvent leur servir. Qu'y aurait-il de changé? Rien, sinon que désormais l'Université offrirait à ces étudiants, quant aux matières d'éducation, des cours et des exercices directement adaptés à leurs besoins et où ils se rencontreraient plus intimement avec les étudiants ordinaires de l'Université et avec les normaliens secondaires. — Il est vrai de dire que, hors même de la sphère des sciences auxiliaires de l'éducation, ce rapprochement aurait chance d'influer sur le caractère même du professorat; que de façon générale ce certificat tendrait à atténuer progressivement le caractère encyclopédique qui est encore le sien, à admettre des spécialisations plus étroites, à se rapprocher, quant au genre de culture, sans perdre de vue sa destination propre, du type des agrégations secondaires. Faut-il ajouter que l'influence ne serait sans doute pas unilatérale, que le rapprochement pourrait bien être le point

de départ d'une utile évolution des agrégations elles-mêmes, peut-être aussi d'une restauration pédagogique, sous des formes neuves, de l'ancienne Normale secondaire?

Et les Écoles Normales primaires? Seraient-elles atteintes dans leur constitution par le développement progressif de la réforme? — Non, sinon en ce sens qu'elles en recevraient une stimulation nouvelle. Mais leur existence comme organes autonomes s'en trouverait fortifiée. Solidement reliées par le mode de formation de leurs cadres à la vie universitaire, elles deviendraient aptes à constituer de véritables Universités pédagogiques régionales. Peut-être noueraient-elles des liens utiles avec les établissements d'ordre secondaire ou primaire supérieur. Mais en tous cas elles demeureraient avec une puissance de moyens accrue les seuls centres de formation intellectuelle, morale et professionnelle des éducateurs publics.

Deux mots pour finir. Ce qui vient d'être exposé dans cet article, ce n'est pas « la réforme » de l'Enseignement; car « la réforme » n'est pas autre chose qu'un mouvement d'évolution complexe et continu, simplement accéléré aux moments de crise. Je me suis borné à indiquer sur un point donné l'opportunité d'une innovation définie et limitée. Il est vrai que ce point est important, car il s'agit de la source même, de la source scientifique de l'Enseignement national. En admettant que j'aie mal vu dans les détails, je pense qu'il est difficile de méconnaître que l'aménagement à nouveau de la source et des conduites, qui doivent porter à toute la France enfantine les sucs authentiques de l'esprit français, est une œuvre qu'impose aujourd'hui le développement logique de nos institutions.

DELVOLVÉ.

Un chapitre de l'internement en Suisse.

« L'Instruction postscolaire » organisée par la Commission romande des Internés.

La *Commission romande des Internés*, constituée en janvier 1916, se proposait d'apporter aux prisonniers français et belges internés en Suisse l'aide et le réconfort dont, au sortir des geôles allemandes, ils avaient le plus pressant besoin. Cette tâche, elle l'a remplie avec une cordialité et une générosité auxquelles on ne saurait rendre un trop reconnaissant hommage. Le rapport qui suit et qui constitue un document précieux pour tout effort d'enseignement postscolaire ne résume qu'une partie de son œuvre. Il ne dit pas l'esprit de large et délicate humanité dans lequel la C. R. I sut organiser l'*accueil* et le réconfort moral des internés. Le président, M. Geisendorf, souhaiterait qu'il se formât des *Amicales d'Internés*, « groupées en vue d'une action morale et sociale utile à la France ». Ainsi se prolongerait l'action, instaurée par la C. R. I. qui réussit à adoucir et à féconder l'exil de nos concitoyens. L'idée est généreuse ; pour elle comme pour l'ensemble de son effort, la gratitude est due à la C. R. I. et à ses organisateurs.

Il fallut de longs pourparlers et des négociations délicates, de la diplomatie et de la souplesse pour s'entendre sur le principe, et fixer les modalités de l'internement ; on y parvint cependant et, dès le début de 1916, les premiers internés français débarquaient en Suisse. Les arrangements officiels avaient tout prévu dans l'ordre matériel : logement, nourriture, soins médicaux, etc. Mais ce n'était là qu'un côté — essentiel à vrai dire — de la question. La population ne voulut pas faillir à la vieille tradition de l'hospitalité helvétique. Dans un bel élan, où il y avait autant de sympathie que de pitié, elle se jeta au-devant de ces malheu-

reuses victimes de la Grande Guerre, et chercha, de toute manière, à leur faire oublier les horreurs de la captivité. Dans ce qui était un simple devoir d'humanité, la Suisse vit bien plus un privilège, un singulier honneur. Les initiatives, particulières ou collectives, surgirent de toute part. Ceux qui connaissent la Suisse comprendront ce que cela signifie. Dans ce pays, on n'attend pas tout de l'État : qu'un besoin se manifeste, qu'un devoir social s'impose, on ne s'en remet pas au Gouvernement, machine lourde, lente et compliquée; un citoyen lance une idée, un comité se forme, on crée une œuvre; l'initiative privée réussit parce qu'elle est rapide, pratique et qu'elle va droit à un but précis.

Parmi les œuvres dont l'internement provoqua la naissance, il en est une qui devait bientôt prendre un développement considérable : la Commission romande des Internés alliés, ou, pour employer les abréviations à la mode, la C. R. I. Fondée le 31 janvier 1916 sous les auspices du Comité national des Unions chrétiennes de Jeunes Gens, elle fut, quelques jours plus tard, reconnue par l'autorité militaire et chargée officiellement du *ravitaillement intellectuel et moral des Internés alliés*. Elle groupa des personnalités influentes de la Suisse romande, s'assura des collaborateurs et des ressources, et se mit au travail. Plus tard, les Y. M. C. A. des États-Unis devaient lui apporter le précieux appui de larges subventions.

Qu'on nous permette ici une remarque. La C. R. I. est issue des Unions chrétiennes suisses; elle a été soutenue par les associations sœurs d'Amérique. Est-ce à dire qu'elle ait revêtu, dans son activité, un caractère confessionnel, ou, chose plus grave, qu'elle ait cherché à faire du prosélytisme? En aucune façon. La C. R. I. s'est tenue, à cet égard, sur le terrain d'une absolue neutralité, et ceux qui l'ont vue à l'œuvre — nous pensons ici aux internés eux-mêmes — rendront hommage au tact parfait de ses membres et de ses agents.

Ravitaillement intellectuel et moral : deux mots, mais combien étendus! Il serait intéressant de dire ce que fit la C. R. I. pour le moral des internés. Mais tel n'est point notre objet. Nous nous bornerons ici à parler de son activité dans le domaine de l'instruction postscolaire. Dans la patrie de Rousseau et de

Pestalozzi, chacun s'intéresse aux questions d'enseignement; la C. R. I., fidèle à son origine, estima que nos hôtes devaient profiter de leurs loisirs forcés pour combler les lacunes de leur instruction ou développer les connaissances acquises. Mais quand, en janvier 1916, arrivèrent les premiers internés, ce fut une véritable stupéfaction. Nous nous attendions à voir des malades, des affaiblis qui venaient faire chez nous un séjour de convalescence : notre cœur se serra au défilé de ces grands blessés, de ces mutilés, de ces invalides; nous connaissions la guerre par les journaux, nous la touchions maintenant du doigt. Il n'était pas question de leur proposer un travail quelconque. Le plus urgent était de les réconforter, de créer autour d'eux une atmosphère de chaude sympathie, de leur constituer une famille, en un mot de travailler au « ravitaillement moral », et l'on sait assez ce qu'on fit à cet égard. Cependant nos hôtes se remirent de leurs fatigues et de leurs souffrances; les esprits reprirent leur élasticité, des désirs se manifestèrent, des curiosités s'éveillèrent et, de même qu'ils avaient travaillé en captivité, de nombreux soldats voulurent mettre à profit les longues journées de l'internement. C'est ainsi que, dans divers secteurs, s'ouvrirent des cours et se créèrent des ateliers qui eurent un réel succès. Il est juste de dire que plusieurs de ces œuvres durent leur naissance à l'initiative d'officiers français. La C. R. I. s'y intéressa par ses encouragements et ses subsides (fournitures, matériel scolaire, etc.). Ce n'étaient là que des efforts isolés, très précieux sans doute, mais qui, faute de cohésion, d'harmonie et de méthode, ne donnèrent pas tout ce qu'on en pouvait attendre. La C. R. I. le comprit bientôt et se préoccupa de créer une œuvre qui, tout en gardant la souplesse imposée par les circonstances (nous voulons dire par là les grandes différences qu'on constatait entre les divers secteurs) reposât sur des bases solides et eût un programme bien déterminé. Une enquête s'imposait; elle devait porter aussi bien sur les besoins que sur les possibilités. Elle fut confiée, au cours de l'été 1917, à des hommes hautement qualifiés. Nous avons sous les yeux les rapports de M. Gustave White, des Y. M. C. A. d'Amérique; sa longue captivité dans les camps de prisonniers en Allemagne lui conférait une autorité spéciale en cette matière;

de MM. Geisendorff-Des Gouttes (le président actuel de la C. R. I.) et Williamson, un Français qui, du fait de son état de santé, ne put servir sa patrie l'arme à la main, mais lui consacra les dernières forces de sa belle intelligence; et enfin de M. Pierre Bovet, le très distingué directeur de l'Institut J.-J. Rousseau à Genève.

Il ne serait certes pas fastidieux d'entrer dans le détail de ces rapports, mais cela nous entraînerait bien loin. Arrivons-en tout de suite aux conclusions. Elles se rangent tout naturellement sous trois chefs : les besoins, les possibilités, les difficultés de réalisation.

Les besoins. — Il convient avant tout, disent les rapporteurs, d'attirer l'attention des internés sur les conditions d'après-guerre. Beaucoup croient pouvoir tout attendre du pays, du gouvernement; qu'on leur fasse comprendre qu'un nombre restreint de travailleurs devra produire beaucoup, et qu'il faut s'y préparer. Plus immédiatement, il importe de combattre les funestes effets de l'inaction chez des hommes qui ont passé par les tranchées et qui viennent des camps de prisonniers. On a même été jusqu'à déclarer que les internés ont moins de ressort, moins d'activité intellectuelle en Suisse qu'ils n'en avaient en Allemagne. Cette constatation est grave, une réaction s'impose.

Les moyens. — Il est urgent de créer divers cours : *a*) pour illettrés; *b*) cours professionnels détachés (langues, comptabilité, etc.); *c*) cours professionnels joints aux ateliers (dessin professionnel, comptabilité spéciale, etc.); *d*) écoles d'apprentissage professionnel. En résumé, on prévoyait la création de cours théoriques et de travaux pratiques, les uns s'appuyant sur les autres. Mais les rapporteurs ne manquèrent pas de faire prévoir les difficultés auxquelles on allait se heurter.

Les difficultés. — Dans l'incertitude où l'on est quant à la durée de l'internement, il est bien difficile d'entreprendre un travail d'une certaine ampleur. Quand les internés arrivent, ils sont trop faibles pour étudier, et, quand ils ont repris des forces, ils doivent travailler de leurs bras ou rentrer en France. Les intellectuels sur lesquels on pourrait compter pour donner des cours sont, peu à peu, transférés dans les centres universitaires. Les internés se figurent que des leçons ne sauraient se

donner qu'aux illettrés, de là une prévention qu'il faut combattre. Pour l'enseignement professionnel, les difficultés sont plus grandes encore. Tout d'abord il est très coûteux de créer des ateliers; puis il faut des maîtres non seulement habiles de leur métier mais doués de sens pédagogique. En outre, il serait naïf de se figurer qu'on peut, en quelques mois, transformer un ouvrier quelconque en un contremaître. Il y a bien des ateliers nationaux créés par les autorités françaises et travaillant sous leur contrôle, mais on ne songe pas à y faire de l'apprentissage; ce qu'on attend de ces usines, c'est qu'elles rendent, qu'elles produisent; tout au plus pourrait-on y adjoindre des cours du soir; mais des ouvriers, fatigués par le travail de la journée, y viendront-ils?

Somme toute, cette enquête avait apporté des précisions fort utiles; partout on constatait la nécessité d'organiser des cours pour illettrés; on désirait d'autre part un enseignement plus relevé : développement des connaissances acquises à l'école, langues étrangères, comptabilité, cours commerciaux, etc. Quant à l'enseignement professionnel pratique, mieux valait le laisser aux diverses initiatives privées nées de besoins locaux, quitte à les aider de nos subsides.

En présence de cette tâche nouvelle, la C. R. I. reconnut la nécessité d'avoir un programme et des hommes pour en diriger l'application. Il ne suffit pas en effet de prévoir et de créer, encore faut-il suivre le travail, stimuler, redresser et, éventuellement transformer. Jusqu'alors la C. R. I. s'était contentée d'un, puis de deux agents chargés de parcourir les diverses stations, de veiller à la distribution du matériel et d'entrer en contact avec les internés. Cette organisation devenait insuffisante. Aussi, dès septembre 1917, le nombre des agents fut-il porté à cinq. Ces actifs collaborateurs s'établirent chacun dans un centre d'internement, visitèrent les établissements, organisèrent les cours, encouragèrent les hommes et exercèrent une influence dont, à maintes reprises, nous avons pu constater les précieux résultats. De son côté, le rédacteur du programme s'inspira des constatations apportées par l'enquête. Avant de la présenter, il ne sera pas inutile d'en résumer la genèse.

Quand on a des éléments bien homogènes, enfants du même

âge et du même milieu social, ou adultes de la même profession, il n'est pas bien difficile d'établir un plan d'enseignement : les types ne manquent pas, et, si même il s'agit de créer un organisme nouveau, les grandes lignes en sont données pour ne pas dire imposées par les besoins auxquels on prétend satisfaire. Il n'en allait pas ainsi avec nos internés. Les armées modernes ont ceci de caractéristique qu'elles groupent dans les mêmes rangs et sous le même uniforme, les hommes de toutes catégories et, en conséquence, des cultures les plus diverses. Pour faire un travail utile et approprié, nous nous posâmes d'abord les questions suivantes : De quels hommes devons-nous nous occuper? Quels sont leurs besoins pour le présent et pour l'avenir? Comment pouvons-nous les satisfaire? Comme nous venons de le dire, on trouve de tout dans une armée moderne. Mais, dans l'internement comme dans la vie civile, il s'opéra bientôt un triage en quelque sorte automatique. Nos universités ouvrirent leurs portes aux étudiants; les écoles de commerce attirèrent les jeunes gens qui étaient dans les affaires (il s'en créa même de spéciales); l'autorité française fonda de toutes pièces une école normale d'instituteurs, une école coloniale, des écoles de métiers, des ateliers, etc. Nous n'avions donc pas à nous occuper des soldats de ces diverses catégories. Mais c'était là — on le comprendra — le petit nombre. Ces privilégiés allaient pouvoir reprendre leurs études ou se perfectionner. Restaient les agriculteurs, les ouvriers, les petits patrons, de beaucoup plus nombreux et — à notre point de vue spécial — de beaucoup les plus intéressants, parce que c'étaient ceux auxquels nous pensions pouvoir être le plus utiles. Pour le présent, il fallait occuper ces hommes en vertu de ce principe élémentaire que l'inaction est mauvaise; il convenait aussi de rendre la souplesse à des esprits qu'avait ankylosés la captivité. Mais il importait surtout d'envisager les besoins de l'après-guerre, et non seulement devions-nous les connaître nous-mêmes, mais en parler très sérieusement à ces hommes auxquels allait incomber la reconstruction du monde de demain. Le programme devait donc être assez simple pour qu'il fût accessible aux intelligences les plus modestes, assez souple aussi pour satisfaire aux besoins les plus divers.

Voici ce Programme :

Élèves. — Nous voulons nous occuper seulement, nous le rappelons : *a*) des artisans (ouvriers et petits patrons); *b*) des agriculteurs.

But de l'enseignement. — Il ne s'agit pas de procurer aux internés un moyen de tuer le temps; nous désirons au contraire leur donner l'occasion de combler les lacunes de leur instruction et de développer leurs connaissances, de mettre chacun dans les meilleures conditions pour reprendre son activité civile. Nous ne voulons pas simplement occuper les soldats, mais bien leur être utiles d'une manière toute *pratique et immédiate.* Nous écartons résolument tout ce qui donnerait à ces cours un caractère livresque ou érudit.

Nous prévoyons deux genres de travaux : I. Travail commun aux deux catégories des artisans et des agriculteurs (instruction générale); II. Travail spécial à chaque catégorie.

I. *Cours communs aux deux catégories* : 1° langue française (éventuellement flamande); 2° arithmétique.

Langue française : Exercices variés de rédaction : lettres, comptes rendus, rapports, actes divers, etc., etc. Procès-verbaux de sociétés ou d'assemblées.

Leçon-type : Le maître dicte une lettre qui servira de modèle; ce sera en même temps un exercice d'orthographe au cours duquel on donnera quelques notions de grammaire usuelle. Puis on fera rédiger, pendant la leçon, une lettre de même genre sur des données fournies. Pour des rapports, on peut donner la substance ou faire rédiger un rapport à la suite d'une visite d'atelier, d'usine, de ferme, etc.

Arithmétique : Calcul écrit et oral. Revision des quatre opérations. Le système métrique. La règle de trois. Calcul des intérêts simples (taux, capital, temps). Partage, pourcentage.

II. *Cours spéciaux à chaque section.* — *a*) *Artisans* (bois, métaux, pierre, etc.). — *Dessin* : Éléments du dessin à la règle et au compas (figures géométriques, objets relatifs aux métiers des élèves, etc.), croquis à main levée, cotes, coupes, projections, dessin sur papier, sur tôle, sur bois, au tableau noir.

Arithmétique : factures, prix de revient; éventuellement, éléments de comptabilité industrielle.

Géométrie : métrage et cubage; surfaces, volumes.

Visites d'ateliers importants, d'usines, etc. (dans la mesure du possible et suivant les ressources de la localité).

b) *Agriculteurs*. — *Arithmétique* : prix de revient, comptabilité élémentaire, évaluation du rapport d'une propriété, d'une pièce de terrain.

Géométrie : calcul de surfaces, arpentage élémentaire, mesurages usuels (tas de pierres, de fumier, de foin, etc.), cubage de bois en billes et sur pied, fouilles, etc.

La théorie sera *toujours* accompagnée d'exercices pratiques sur le terrain.

Visites d'exploitations agricoles (fermes, laiteries, etc.), de cultures (machines, outils, procédés).

On s'efforcera d'organiser, en outre, pour les deux catégories d'élèves, des *Causeries-conférences* sur des sujets empruntés à :

L'après-guerre : les possibilités et les besoins du pays, le devoir social et national, etc.

L'histoire de la France ou de la Belgique contemporaine : commentaires des événements actuels, grandes questions.

La géographie : la France et ses colonnies, la Belgique; les divers pays en guerre. Profiter des circonstances qui attirent l'attention sur telle ou telle région.

L'instruction civique : droits et devoirs du citoyen, organisation politique et administrative de la France ou de la Belgique.

Divers : sujets relatifs à l'industrie et à l'agriculture.

Causeries sur le pays où séjournent les internés : la Suisse, le canton, la région (histoire, pittoresque, mœurs).

Observation : Ce programme n'est qu'une esquisse. Il y aura lieu de le réduire ou de l'étendre suivant les besoins ou les ressources (élèves et professeurs). De même on pourra donner plus ou moins d'importance aux causeries.

L'essentiel est que les soldats sentent et comprennent que ce qu'ils auront l'occasion d'apprendre leur sera *immédiatement* utile, et que, par le travail que nous leur proposons, ils seront mieux préparés à l'activité civile qui les attend à leur retour au pays.

Si nous ne parlons pas des illettrés, c'est qu'il ne parut pas

nécessaire de rédiger un programme à leur intention. Mais ils ne furent pas négligés et nombreux sont les internés qui, en Suisse, ont appris à lire, écrire et calculer.

Il n'est pas fait mention non plus de nombreux cours spéciaux (langues étrangères, comptabilité, sténographie, dactylographie) qui s'ouvrirent un peu partout et jouirent d'une faveur marquée. Notre plan d'études, on a pu s'en rendre compte, ne visait que l'instruction générale ; car c'est là qu'il était le plus difficile, mais aussi le plus nécessaire d'harmoniser les efforts, afin qu'un soldat qui changeait de secteur pût trouver, dans sa nouvelle résidence, à peu près ce qu'il venait de quitter. Pour cette raison, une certaine uniformité s'imposait.

Tel fut le « programme Maillard ». Si nous en revendiquons la paternité, ce n'est point, qu'on veuille bien le croire, par un amour-propre d'auteur qui, en l'occurrence, serait assez ridicule, mais bien parce que nous désirons attirer sur nous seul les critiques que ce plan ne manquera pas de soulever.

Le programme élaboré, il s'agissait de le faire connaître.

Tout d'abord, préfacé d'un vigoureux « appel au travail », notre plan d'études fut imprimé à quelques milliers d'exemplaires, largement répandu parmi les internés, affiché dans les établissements et commenté par les chefs.

Mais ce n'étaient là que des travaux d'approche. Nous voulions entrer en contact plus direct avec les instituteurs, puis avec les soldats que nous prétendions attirer.

Nous eûmes alors, dans les diverses régions (Montreux, Gruyère, Oberland et Valais), des réunions d'instituteurs. Après avoir sollicité leur collaboration, voici à peu près ce que leur disait le représentant de la C. R. I. : Si vous voulez nous aider, il importe, en premier lieu, de faire comprendre aux soldats notre but et nos moyens de réalisation. Du fait des vides et des conditions nouvelles de travail, la tâche sera double pour ceux qui restent; chacun doit donc, dans son intérêt personnel comme dans l'intérêt supérieur de la France, se préparer à la lourde besogne qui l'attend à son retour au pays. C'est pour faciliter cette préparation que sont organisés ces cours post-scolaires. L'homme qui entend son propre intérêt et qui aime son pays ne manquera pas cette occasion de se perfectionner.

D'autre part, l'instituteur ne doit pas oublier qu'il n'a plus affaire à des enfants, mais bien à des hommes, souvent ses aînés. Attention à la déformation professionnelle! Qu'on évite les méthodes qui, bonnes à l'école, rebuteraient des adultes; que l'enseignement soit donné de telle façon que les élèves sentent immédiatement l'utilité et la portée pratique de ce qu'on leur propose; que ces hommes voient en l'instituteur, non le maître d'école de leur enfance, mais le camarade qui veut les faire bénéficier de son instruction et de son expérience. En un mot, le premier acte du maître est de gagner la confiance des hommes qu'il prétend instruire et diriger. La séance ainsi commencée, les instituteurs étaient invités à présenter leurs vœux et observations, s'ils avaient déjà donné des cours, à nous communiquer leurs expériences, afin que nous puissions les mettre à profit ailleurs. Il s'en suivait un entretien souvent fort animé et non moins profitable à tous. Nous avons conservé le meilleur souvenir de ces réunions et nous avons la conviction qu'elles ont largment contribué au succès de ces cours. Comme on le voit, la C. R. I. considérait que son rôle était surtout de créer, de donner l'impulsion, de coordonner, d'harmoniser les efforts et de subventionner. Le travail pratique incombait aux instituteurs internés, mieux qualifiés, pensions-nous, pour exercer une influence directe sur leurs compatriotes.

Nous ne pouvons entrer ici dans le détail de ces séances. Bornons-nous à mentionner celle qui réunit à Spiez (Oberland) 25 instituteurs, et au cours de laquelle un de ces maîtres fit une fort intéressante causerie sur les écoles d'enfants d'internés (nous en parlerons plus loin), et un autre donna la lecture d'un travail à la fois sérieusement documenté et noblement inspiré sur l'enseignement agricole; puis, à Salvan (Valais), la réunion qui, à l'occasion de l'ouverture des cours de l'hiver 1918-1919, groupa maîtres et élèves, officiers et soldats, et qui donnait les plus belles promesses pour la campagne qui s'ouvrait.

Nous parlons de séances de caractère plus ou moins officiel. Il conviendrait de mentionner aussi les démarches personnelles de nos agents auprès des instituteurs de leur région; c'est ainsi que, dans l'Oberland, par exemple, notre représentant ne fit pas

moins de trente-six visites pour préparer le travail de l'hiver dernier.

Voici enfin un dernier moyen de progagande auquel nous eûmes recours. Un officier interné à Clarens-Montreux, le lieutenant Lambert, avait préparé une série de conférences sur l'après-guerre (nous aurons l'occasion d'y revenir). Ces causeries devaient être un excellent moyen de préparer le terrain pour le travail que nous allions entreprendre. Malheureusement quand nous pûmes y avoir recours, c'était déjà bien tard.

Nous sommes restés jusqu'ici dans les généralités; entrons un peu dans les détails. Pour comprendre l'organisation de nos cours et les difficultés que nous avons rencontrées, il faut bien se dire que, pour des raisons tant géographiques que disciplinaires, nous ne pouvions guère grouper nos élèves en classes nombreuses et bien homogènes; force nous était, la plupart du temps, de créer ces classes dans les établissements eux-mêmes. Or, si l'on considère que les secteurs variaient beaucoup quant au nombre des internés, à la valeur intellectuelle des hommes et aux ressources en personnel enseignant, on comprendra que nous n'ayons pu organiser ces cours suivant un plan rigoureusement identique partout. Nous avons eu à nous adapter aux circonstances locales, en nous donnant comme ligne de conduite : rendre tous les services possibles, être pratiques avant tout, ne viser ni trop haut ni trop loin, mais considérer ce que nous avions dans notre entourage immédiat.

La première question était celle du recrutement. Sans doute, plusieurs demandaient eux-mêmes à travailler. Mais d'autres restaient indifférents, ou même réfractaires à tout effort de ce genre. Il s'agissait de les convaincre, de les attirer. Un homme de vingt à trente ans qui ne sait ni lire ni écrire témoigne sans doute d'une éducation négligée ; il témoigne d'une manière non moins évidente d'une parfaite indifférence aux choses de l'instruction. S'il ne sait pas, c'est que non seulement il n'a pas *pu* apprendre dans son enfance, mais, et surtout, qu'il n'a pas *voulu* plus tard. Il sera donc plus malaisé de l'amener à nos cours que tel Algérien ou Marocain qui n'a jamais eu l'occasion, mais qui veut apprendre. Et nous parlons ici de faits que nous avons constatés. D'autres, qui ont suivi leurs classes primaires, ne

comprennent pas qu'on veuille les renvoyer à l'école; ils se rebiffent; et, pourtant, leurs lettres montrent qu'ils auraient encore pas mal de choses à revoir ou à apprendre. Pour les uns et les autres, il faut agir par persuasion, et c'est là que doit se montrer le tact de l'instituteur qui ne se présentera pas en maître d'école mais en camarade. Empressons-nous de dire que la plupart de nos instituteurs l'ont fort bien compris, et que Dame Pédanterie n'a guère eu accès dans nos salles de cours.

Malgré tout, il reste des récalcitrants et, naturellement, parmi ceux qui auraient eu le plus pressant besoin de nos leçons. C'est alors qu'on a parlé de l'obligation. On posait en principe que tout interné devait s'occuper d'une manière ou d'une autre (pour autant du moins que son état de santé le permettait). Ceux qui n'avaient pas d'occupations professionnelles (ateliers, culture, etc.) devaient suivre des cours, surtout si leur instruction était notoirement insuffisante. On fut donc amené, dans divers secteurs, à procéder, sous les auspices de notre Commission, à des examens portant sur la langue et l'arithmétique. Suivant les résultats constatés, les soldats recevaient l'ordre de suivre les leçons. Ailleurs les cours furent facultatifs. Il va sans dire que la C. R. I. ne se sentait pas autorisée à rendre ses classes obligatoires; seules, les autorités militaires locales étaient compétentes pour prendre cette décision d'ordre disciplinaire autant que pédagogique. Mais nous devons reconnaitre que l'obligation pouvait se justifier, ainsi que l'ont prouvé nombre de cas où des soldats, d'abord récalcitrants, ont pris goût au travail; tant il est vrai que l'homme n'est souvent qu'un enfant qui ne sait pas ce qui lui est utile, sur lequel on doit exercer une réelle contrainte, et qui finit par comprendre. La liberté absolue est une utopie dans un monde où tous sont solidaires; la société — c'est-à-dire l'ensemble — a le droit d'exiger de l'individu qu'il donne toute sa mesure et soit utile selon ses capacités et ses forces. Cela revient à dire qu'on n'a pas le *droit* d'être ignorant. Nous pouvions exposer tout ça à nos internés, mais, encore une fois, nous n'avions pas qualité pour l'imposer; nous étions autorité morale, mais non exécutive, encore moins disciplinaire.

Et maintenant qu'avons-nous fait?

Nous ne surprendrons personne en avouant modestement que

nos plans ne se sont pas tous réalisés, et que souvent même nous ne nous sommes guère approchés du but. C'est le sort de mainte entreprise humaine ; puis il faut bien reconnaître que notre travail n'était pas ordinaire, soit qu'on tienne compte des élèves que nous avions, soit qu'on considère les difficultés inhérentes à la situation : mutations, départs, maladies, etc., etc. Et cependant nous avons le sentiment d'avoir fait besogne, modeste sans doute, mais utile aussi et fructueuse.

Parlons d'abord de la première période, de l'hiver 1916-1917. Comme nous le disions plus haut, la plupart des cours furent le résultat d'initiatives privées; ils furent subventionnés par la C. R. I. mais ils ne peuvent rentrer dans le cadre de son activité officielle. Ils ont rendu des services d'autant plus précieux que rien d'autre n'existait alors et qu'ils répondaient à des besoins immédiatement et formellement exprimés, mais il serait abusif de nous en attribuer le mérite.

C'est en réalité depuis l'automne 1917 que nous avons sérieusement entrepris notre œuvre d'éducation postscolaire. Nos agents firent un vigoureux effort et, au 31 janvier 1918, nous avions des cours ouverts dans les régions suivantes :

Valais	10 stations.	Oberland A . . .	7 stations.
Vaud-Fribourg . .	12 —	Oberland B . . .	9 —
Jura, La Cote . .	3 —	Total . . .	41 stations.

Ces cours se répartissaient comme suit : illettrés (177 élèves); perfectionnement (206); anglais (158); allemand (75); espagnol (34); italien (13); comptabilité (55); dessin (49); sténographie (29); dactylographie (87); mathématiques (2); professionnels (174); divers (41).

Par cours de perfectionnement, il faut entendre le programme de la C. R. I. que nous avons donné plus haut. On verra, par l'examen des chiffres ci-dessus, que nous ne le considérions pas comme exclusif, mais que, au contraire, nous encouragions de tout notre pouvoir un enseignement plus spécial ou plus relevé.

Au total, nous avions 74 cours suivis par environ 1100 élèves. Il existait en outre 20 écoles pour enfants d'internés (261) dont nous parlerons plus loin.

Dans cette statistique, il n'est pas tenu compte de diverses

écoles spéciales très importantes, comptant plusieurs centaines d'élèves, qui étaient en dehors de notre organisation.

Au 30 juin de la même année, nous avions 101 cours divers fréquentés par 1 301 élèves. A ce jour, nous avions fourni 17 961 objets de matériel scolaire.

Éclairés par les expériences faites et encouragés par les résultats acquis, nous nous étions solidement préparés pour la campagne d'hiver 1918-1919. C'est ainsi que nous envisagions la création, à Montreux, d'un établissement spécial, sorte d'école-type, où nous aurions groupé les élèves de la région, et appliqué intégralement notre programme et nos méthodes. Dans l'Oberland, notre très actif et non moins dévoué agent avait déjà assuré une phalange de collaborateurs et commencé le travail. A Salvan (Valais), on s'était mis à l'œuvre de la manière la plus active et la plus intelligente. Nous avons sous les yeux le programme des cours qui, ainsi que nous l'avons dit, avaient été inaugurés, en séance solennelle, le 14 septembre. Cet horaire est des plus intéressants et des plus suggestifs; à côté des cours pour illettrés et des leçons prévues au programme de la C. R. I., nous y trouvons les langues étrangères, la dactylographie, le chant, la musique instrumentale, la sténographie, des causeries. Et ce ne sont pas là de beaux projets : ces cours ont marché; ils étaient donnés par des professeurs compétents, dirigés par un officier (instituteur) tout dévoué à sa tâche. Il a fallu la grippe... et l'armistice pour interrompre une activité dont on était en droit d'attendre les résultats les plus réjouissants. Nul doute que si nos internés avaient passé l'hiver à Salvan, cette station ne fût devenue, à cet égard, un modèle du genre. En Gruyère, on se préparait également : les instituteurs étaient là, les élèves inscrits, les cours commençaient même. Le Jura seul donnait peu d'espoir; mais, il faut le dire à la décharge des internés, nous avions affaire là à des hommes occupés toute la journée à des travaux pénibles (tourbières); le soir venu, ils n'étaient guère disposés à se livrer à l'étude. On ne saurait leur en faire un crime.

Et maintenant à quoi avons-nous abouti, car au fond c'est là qu'on nous attend. Nous avons dit comment nous avons semé. Il serait plus intéressant encore de voir quelle sera la moisson. Il est bien difficile de s'en faire une idée exacte, d'établir un bilan.

Avons-nous comblé des lacunes et dans quelle mesure? Des curiorités se sont-elles éveillées? Ce travail intellectuel a-t-il retrempé des esprits fatigués? des ressorts détendus? Autant de questions qui se posent, et auxquelles nous aimerions bien pouvoir répondre avec précision. Mais, dans ce genre de culture, la récolte est souvent bien lointaine; et, dans le cas particulier, ce n'est que plus tard que les effets de ce travail se feront sentir et nous ne serons pas là pour les constater. En compulsant les rapports qui nous ont été adressés, et qui complètent nos observations personnelles, on peut cependant toucher du doigt des faits réels.

Nous aimerions conduire le lecteur dans la verte Gruyère et sur les bords du lac de Thoune; sur les rives du Léman ou dans les haut vallons des Alpes valaisannes : nous découvririons, nichés dans la verdure ou cramponnés aux flancs rocheux, des villages brunis et des bourgs somnolents où, hier encore, képis rouges et vareuses horizon jettaient leur note claire; nous verrions les poilus à l'étude, nous peinerions avec eux et nous réjouirions de leurs progrès. Mais si l'on songe au nombre de ces « stations » on comprendra que ce voyage serait un peu long. Force nous est donc, ici encore, de rester sur la grand'route et de jeter un coup d'œil d'ensemble, tout en notant au passage quelques traits.

Dans la région Vaud-La Gruyère, la station de Daillens mériterait une mention toute spéciale. Il y avait là un instituteur d'une valeur exceptionnelle, il a su entraîner ses élèves, leur a fait faire de nombreux travaux pratiques, a multiplié les causeries, orienté les lectures; ses 29 élèves ont largement profité d'une science qui n'avait d'égale que le dévouement. A Chexbres, les internés avaient vu s'ouvrir pour eux les portes d'une école de menuiserie créée pour les jeunes gens du pays : les exercices pratiques étaient solidement appuyés par des cours professionnels. A Leysin, nous trouvons 80 élèves qui suivent des cours de perfectionnement, d'agriculture, de connaissances commerciales, d'anglais, de dessin, d'arpentage. En Gruyère on se voue à la dactylographie; on s'applique à suivre le programme de la C. R. I. en prêtant une attention spéciale aux causeries; on nous signale ici et là des illettrés qui ont appris à lire et à écrire.

Pendant l'hiver 1917-1918, il n'y a rien eu d'officiel en Valais. Nous avons dit avec quel zèle on s'était mis dès lors à la besogne, plus particulièrement à Salvan. Dès le printemps 1918, les cours prenaient corps. On cite le cas d'une dizaine d'Algériens et de Marocains qui, grâce à une application très soutenue, sont arrivés à lire et écrire; un Breton, pour lequel le français était une langue étrangère au point que, résultat inattendu de sa captivité, il comprenait un commandement en allemand mieux qu'en français, s'est mis avec acharnement à l'étude : il a appris à lire, écrire et calculer. Dans cette même station, la campagne d'hiver 1918-1919 a été préparée par un examen dont seuls ont été dispensés les gradés, les malades, les ouvriers et employés, ainsi que les intellectuels. Les soldats dont les travaux étaient jugés insuffisants étaient envoyés aux cours. Ajoutons que cet examen — et l'obligation de suivre les cours qui en découlait tout naturellement — étaient l'exécution d'un ordre de l'autorité militaire de la région. Nous avons étudié avec un vif intérêt les fiches personnelles où chacun était invité à nous dire ce qu'il avait fait avant, et comptait entreprendre après la guerre, ses expériences, ses projets. (Les dispensés de l'examen remplirent aussi ces bulletins.) C'est ainsi que nous eûmes les confidences d'un dompteur et d'un avocat, d'un scaphandrier et d'un artiste lyrique, d'intellectuels et d'illettrés... image en petit, et combien vivante de l'armée. Il y aurait une bien jolie monographie à faire sur les internés de Salvan que nous avons vus à diverses reprises, et toujours avec un plaisir nouveau. Ce sera pour une autre fois.

Dans l'Oberland, un travail très suivi s'est accompli pendant l'hiver 1917-1918, ainsi que nous avons pu le constater lors d'une réunion d'instituteurs à Spiez. Il a été énergiquement poursuivi dès lors. Notre agent a déployé beaucoup d'activité pour développer ce qui existait déjà et créer du nouveau. La plupart — mais non pas tous — les instituteurs ont assuré leur concours. Dans certains secteurs, les soldats ont eu à subir un examen. Nous serions tentés de citer chaque station, mais bornons-nous à l'essentiel. A Gstaad, trois instituteurs, trois bons papas, vouent tous leurs soins à 40 élèves. A Gsteig, un jeune maître mit sur pied des cours qui eurent une vogue extraordinaire. Là, des

hommes de quarante ans et plus apprirent à lire et à écrire. L'un d'eux déclarait : « Le Petit (c'est ainsi qu'on appelait l'instituteur) est bien gentil de se donner tant de peine; je suis bien content de pouvoir lire bientôt tout seul les lettres de ma femme. » Et cet instituteur fut un des seuls qui ne reçut jamais de rémunération de l'ambassade. A Krattigen, un maître donne vingt heures de leçons par semaine à quatre camarades. A Weissenburg, une véritable école fut organisée : cours pour illettrés; français, arithmétique, mathématiques, comptabilité, droit, dessin, agriculture théorique, anglais; en tout 100 élèves. Ce secteur, dit notre agent, serait devenu une de « nos gloires » si l'internement avait duré tout l'hiver. A Zweisimmen, un cours d'anglais groupait fraternellement officiers et soldats. Qu'on nous pardonne cette longue énumération; nous nous en voudrions de laisser dans l'ombre tant de dévouement chez les maîtres, tant d'assiduité chez les élèves.

Dans la partie orientale de l'Oberland (environs du lac de Brienz), des cours furent ouverts dans cinq stations; dans plusieurs cas l'initiation est partie d'officiers français qui ont sollicité l'appui et la collaboration de la C. R. I.

Et à Montreux, ne s'est-il donc rien fait? La « Perle du Léman » hébergeait cependant un nombre considérable d'internés? Voici ce qu'il en est. Dès le début, des cours d'anglais furent ouverts. Puis, en automne 1916, le soussigné fut chargé d'organiser l'enseignement sur une plus vaste échelle. Nous eûmes alors des leçons de français et d'arithmétique (développement du programme primaire); l'anglais, l'allemand, l'italien, la comptabilité, la sténographie et la dactylographie figurèrent également au programme. Quand la C. R. I. s'occupa de Montreux, elle trouva un enseignement organisé, et les choses continuèrent comme par le passé. Les cours cependant prirent fin peu à peu, à mesure que les élèves étaient déplacés (plusieurs allèrent aux écoles de commerce ou ailleurs) ou rapatriés. Les dernières leçons se donnèrent en juin 1918 : ce cours avait duré près de deux ans. Nous avons dit plus haut ce que nous avions prévu pour l'hiver 1918-1919 et les projets dont nous pouvions espérer la réalisation. Il convient de reconnaître, d'autre part, que la plupart des internés de la région étaient occupés.

Nous rappelons que les soldats qui séjournaient dans les grands centres y suivaient généralement des cours universitaires ou commerciaux. C'est pourquoi on ne parle ici ni de Lausanne, ni de Genève, Neuchâtel, Fribourg ou Vevey.

Ajoutons enfin quelques mots sur le rôle de l'instituteur. Nous n'apprendrons rien de nouveau au lecteur en disant que le moral d'un établissement, comme d'une chambrée de caserne, dépend souvent de quelques meneurs : qu'il s'y trouve un ou deux esprits forts, c'est le désordre et les punitions pleuvent; remplacez-les par des hommes sérieux et qui sachent s'imposer, la transformation est rapide. Dans nos stations, les gradés ont généralement joué ce rôle; mais tous n'avaient pas les qualités voulues, ils manquaient d'autorité ou ne prêchaient pas d'exemple. Les intellectuels et les travailleurs d'élite, que leur valeur personnelle aurait désignés pour cette fonction d'entraîneurs, étaient partis soit à l'université soit à l'atelier. Restaient les instituteurs; dans maints établissements on les a vus s'intéresser de près à leurs camarades, entretenir un bon esprit dans la maison ou le village, s'occuper des foyers, des cultures, des ateliers locaux. Mais c'est encore dans le domaine qui nous occupe que leur influence a été le plus marquée. Animés d'un vif sentiment du devoir et conscients de l'importance de la mission qui leur était confiée, ils n'ont pas été simplement des maîtres, mais bien des guides, des conseillers.

On s'étonnera peut-être de ne voir figurer aucun nom au tableau d'honneur? Cette omission est voulue. Certes, nous aurions pu, et désiré, mettre en vedette quelques instituteurs dont le dévouement a été particulièrement remarquable. Mais, sans doute, eussions-nous fait tort à d'autres dont l'activité nous est moins connue. Plutôt donc que de laisser quelqu'un, nous avons préféré ne citer personne. Mais que nos anciens collaborateurs sachent bien que leur travail et leur abnégation ont été appréciés comme il convenait et que, si leurs noms ne sont pas mentionnés ici, ils sont précieusement conservés dans nos archives.

En résumé, d'une manière générale, l'organisation de nos cours a été appuyée tant par l'autorité militaire suisse que par les officiers français; notre programme paraît avoir répondu à

des besoins bien précis, et partout où il a été appliqué dans son esprit, les résultats ont été réjouissants; à quelques exceptions près, les instituteurs dont nous avons sollicité le concours se sont montrés empressés à collaborer à notre œuvre, et parfois sans rémunération aucune: les cours ont été généralement suivis avec assiduité; les résultats les plus marqués ont été constatés dans les stations où les soldats se sentaient un peu isolés (Valais et Oberland); par contre, dans les grands centres, les distractions de tout genre leur ont fait une sérieuse concurrence; pour autant qu'on a pu en juger, cet enseignement a porté des fruits, en tout cas des faits bien précis sont acquis.

*
* *

Nous avons parlé plus haut des enfants. Plusieurs de nos hôtes eurent, en effet, la joie de pouvoir faire venir leur famille, et cela non seulement pour quelques jours, mais pour la durée de leur internement. Il fallut s'occuper de l'instruction des enfants. Généralement, ils purent être admis dans nos écoles publiques, primaires ou secondaires. Mais il n'en allait pas toujours ainsi. En Valais, les classes sont fermées de fin mai à fin octobre; dans l'Oberland, il ne fallait pas songer à envoyer ces petits Français dans les écoles de langue allemande. De là l'ouverture de classes spéciales pour enfants d'internés. La C. R. I. s'y intéressa largement, soit en facilitant la création des classes, soit en fournissant le matériel nécessaire. Au 31 janviers 1918, il existait 20 écoles de ce genre, avec 261 élèves. Il fut même question d'organiser l'enseignement de manière que ces enfants pussent subir chez nous l'examen du certificat d'études. L'internement a pris fin avant que la chose fût résolue.

*
* *

Les cours postscolaires ne constituent pas le seul aliment que la C. R. I. ait préparé pour le ravitaillement intellectuel. Elle s'appliqua également à l'organisation de *conférences*. On sait du reste combien nous autres, Suisses romands, sommes friands de

ces causeries que nous considérons comme le procédé idéal de vulgarisation scientifique ou d'action morale.

A fin novembre 1918, il avait été donné, sous les auspices de la C. R. I. les conférences suivantes :

Vulgarisation scientifique	275	Agricoles et industrielles	14
Suisse, Alpes, etc.	208	Historiques	124
Voyages	486	Questions d'après-guerre	163
Récitals littéraires	95	Actualités	85
Artistiques et musicales	180	Soirées d'adieux (sujets divers)	48
Antialcooliques et morales	206	Au total	1 884 séances.

La plupart des conférenciers furent recrutés chez nous. Mais nos internés eurent aussi le privilège d'entendre des orateurs venus de France ou de Belgique : M. Gérard de Beauregard parla de la Corse; MM. les professeurs de Boeck, Sauvaire-Jourdan et Ferdinand Gache, et M. A. Dufour, notaire à Angers, entretinrent les soldats des devoirs du citoyen français après la guerre; M. le commandant Cayen, attaché au ministère des Colonies de Belgique, nous fit connaître le Congo belge. Enfin la C. R. I. trouva de précieux collaborateurs parmi les officiers et sous-officiers internés.

Dans la grande majorité des centres d'internement, le succès de ces séances fut immédiat. Si parfois, soit par indifférence, lassitude ou méfiance, nos internés se montrèrent d'abord assez peu empressés, bientôt ils y prirent plus de goût, y assistèrent plus volontiers et finalement les réclamèrent eux-mêmes : la cause était gagnée.

Les conférenciers qui ont eu ainsi le privilège de passer une soirée avec les soldats gardent un précieux souvenir de ces quelques heures. Il s'établissait bien vite, entre l'orateur et l'auditoire, ce courant de sympathie que connaissent tous ceux qui ont l'occasion de parler en public. Et quels auditoires! Comme on sentait qu'on avait devant soi les représentants d'une race singulièrement éveillée et apte à saisir au vol non seulement les idées, mais les nuances, les intentions, les sous-entendus. Sans doute, quelques « stations » étaient plus froides que d'autres; « ça qortait » moins qu'ailleurs; mais il y avait peut-être à

cette froideur des causes qui nous échappaient. Où nos conférenciers trouvaient encore le meilleur accueil c'était dans l'Oberland où nos internés n'entendaient guère autour d'eux qu'une langue qu'il n'avaient aucune raison de chérir particulièrement. Une causerie française c'était, pour un moment, l'illusion de la patrie retrouvée. Les témoignages de reconnaissance ont abondé. Retenons-en au moins deux : dans une petite station de l'Oberland, les internés apprennent notre hymne national pour le chanter à notre agent, à l'issue d'une conférence. Ailleurs, mais toujours dans l'Oberland, le chef de secteur envoie une équipe de poilus dans la montagne chercher des framboises pour le dessert du conférencier. Avez-vous jamais été l'objet d'attentions plus touchantes et plus délicates? Comme nous le disait une bonne vieille valaisanne : « Ces Français ont des attraits charmants. » Et que dire des allocutions de gratitude qui jaillissaient spontanément de la bouche d'un auditeur à l'issue d'une causerie.

Pour la campagne 1918-1919, nous avions jeté les bases d'une organisation plus systématique. Sans vouloir méconnaître l'intérêt et même la valeur des soirées-délassement (n'est-il pas hautement utile et hygiénique de rire?) nous estimions que nous pouvions profiter du succès des conférences pour mettre en lumière des faits et propager des vérités qui prennent chaque jour plus d'importance. Nous voulons parler de la France de demain, de ses nécessités et de la tâche qui attend nos internés. Nous avons déjà mentionné le lieutenant Lambert. Cet officier qui avait dirigé avec beaucoup de compétence un foyer de soldat avait acquis la conviction qu'il était urgent d'appeler l'attention des soldats sur leurs devoirs de citoyens. A cet effet, il avait rédigé le texte ou établi le canevas de six conférences sur les problèmes de l'après-guerre. Il montrait d'abord quelles seront les charges de la France obligée de relever les ruines, de combler les vides, et non seulement de reprendre la place qu'elle occupait avant 1914, mais de se développer encore davantage. De là, la nécessité de nouvelles méthodes de production et d'organisation. Ces bases bien établies, on passait à l'agriculture, à l'industrie et au commerce, et l'on s'efforçait de faire comprendre à l'agriculteur et à l'industriel l'avantage des méthodes nouvelles

en regard de la routine où l'on s'attarde. S'élevant encore, le lieutenant Lambert abordait les problèmes économiques et financiers. Puis il se préoccupait de ces graves problèmes de la dépopulation et de l'alcoolisme. Enfin, pour couronner l'édifice, il invitait ses auditeurs à la bonne entente, à la collaboration fraternelle, à l'Union Sacrée.

Convaincus de l'importance de ces sujets et de la nécessité qu'il y avait de les faire connaître à nos internés, nous nous étions chargés de recruter des orateurs capables et autorisés à traiter ces matières. En particulier, nous avions trouvé à l'École Coloniale de Neufchâtel — qui groupait un corps d'officiers-professeurs particulièrement distingués — le meilleur accueil et un solide appui. A cette occasion, nous avions envisagé l'opportunité de faire donner quelques causeries sur les colonies françaises et le travail qui s'y est accompli ces dernières années.

D'autre part, nous pensions que, sans vouloir aucunement « faire de la réclame » en faveur de la Suisse, il était bon de parler de notre pays, son histoire, ses institutions et son rôle dans le monde, à des soldats qui étaient appelés par les circonstances à y faire un séjour plus ou moins prolongé. Nous avions donc prévu une série de cinq séances données dans les centres universitaires par des hommes compétents et une autre série de deux conférences, d'un caractère plus populaire, dans les autres secteurs.

Nous avions ainsi, outre les séances habituelles, un programme très copieux, trop peut-être, mais systématique et visant un but bien défini : d'une part ce qui attend nos internés chez eux, de l'autre, la connaissance du pays qui les recevait. Quelques séances Lambert ont pu se donner, et l'intérêt qu'y ont apporté les auditeurs montrent bien qu'elles auraient porté. De même on a trouvé le temps de parler de la Suisse et là encore avec succès. Mentionnons enfin les causeries « Alsace-Lorraine », improvisées en quelque sorte au moment et à propos de l'armistice. Magnifiquement illustrées de projections, ces conférences ont bénéficié du double succès que méritaient leur valeur propre et l'actualité.

Ainsi qu'on le voit, pour les conférences comme pour les cours, nous nous étions fortement préparés pour cet hiver. Non

seulement avions-nous fait de beaux plans, mais, ici et là, nous avions passé à exécution. Mais voilà, le maréchal Foch a marché plus vite que nous ; nous aurions mauvaise grâce à nous en plaindre.

*
* *

Présentons enfin le troisième plat que nous offrions à l'appétit de nos convives : les lectures. C'est très bien de suivre des cours ; une conférence fait passer agréablement une soirée d'hiver ; mais il reste bien des heures de désœuvrement, où l'on n'a d'autre compagnon que le redoutable cafard, triste sire et mauvais conseiller. Qu'il ferait bon sentir la présence d'un ami. Cet ami, nous l'avons envoyé sous sa forme la plus discrète, l'ami silencieux, le livre. Au moyen de bibliothèques circulantes, sortes d'armoires qui servaient en même temps de caisses d'emballage, et contenant 70 à 80 volumes divers, nous avons pu mettre à la disposition de nos internés quelques milliers de volumes. Ces bibliothèques — nous en avions une cinquantaine — demeuraient un mois dans un secteur, passaient plus loin, et faisaient ainsi le tour des diverses stations. Nous n'irons pas jusqu'à prétendre que ces volumes fussent tous d'une valeur littéraire parfaite ; il y avait sans doute des ouvrages bien modestes, médiocres même. Mais l'esprit le plus sérieux n'éprouve-t-il pas le besoin de se délasser ? L'arc peut-il être toujours tendu ?

A côté de ces collections un peu mêlées, nous avions constitué une « Bibliothèque d'Études contemporaines » contenant les œuvres notoires publiées depuis le début de la guerre, en histoire, sociologie, récits de campagnes, etc., répondant au besoin des chercheurs et spécialement des auteurs de causeries d'actualité. Enfin nous désirions répondre aux demandes d'internés qui se livraient à des études individuelles, et qui ne pouvaient se procurer les ouvrages nécessaires.

Et maintenant, que conclure de tout cela ? Nous avons tendu à être pratiques, à rester dans le domaine des réalités, à comprendre les besoins du présent et à préparer l'avenir immédiat. Grâce à nos agents et à leurs actifs collaborateurs — nous son-

geons ici aux instituteurs internés — il s'est accompli un gros travail. De ces semailles, nous n'avons recueilli que les fruits les plus hâtifs; mais ce que nous avons constaté suffit pour nous donner l'assurance que bien des grains germeront encore, et que, si notre travail a été brusquement interrompu, il n'est pas achevé. Nombre de nos élèves se sont rendu compte de ce qui leur manquait, ont senti la valeur de l'instruction que nous voulions leur donner; des curiosités se sont éveillées, elles ne se rendormiront pas toutes. Et s'il nous était permis de terminer par un vœu, nous souhaiterions de voir se poursuivre en France — et si possible sous cette forme de joyeuse et libre collaboration — cette œuvre d'instruction postscolaire à laquelle nous avions voué tous nos soins.

F.-B. MAILLARD.

Territet-Montreux, mars 1919.

A travers une Bibliothèque allemande.

Il n'est pas question de la « colossale » bibliothèque de l'Université de Strasbourg ; mais d'une petite bibliothèque ignorée, et cependant curieuse, reléguée dans une chambre de quelques mètres carrés au second étage du bâtiment scolaire de l'École normale d'institutrices de Strasbourg, autrefois dite : *Kaiserliches Evangelisches Lehrerinnenseminar*.

Cette bibliothèque servait aux maîtres et aux maîtresses de l'établissement aussi bien qu'aux élèves. Depuis 1870, les directeurs y ont fait entrer exclusivement des ouvrages en allemand. Le choix des ouvrages devait dépendre en grande partie du programme des études, comme partout ailleurs; mais puisque les ressources étaient limitées, le choix se restreignait, entre les ouvrages estimés convenables, à ceux qui paraissaient devoir être les plus utiles, à ceux qui répondaient le mieux aux préférences personnelles des directeurs et des maîtres. Pour savoir de quelles doctrines l'École, que j'ai l'honneur de diriger aujourd'hui pour la rendre française, a été inspirée sous le régime allemand, je ne puis pas mieux faire qu'étudier la composition de cette bibliothèque et lire un certain nombre de livres, surtout ceux qui ont été achetés depuis 1914. Il m'a toujours semblé que l'on pouvait pour ainsi dire voir penser ceux dont on connaissait les lectures favorites.

Je serai plus renseignée sur les idées de mes prédécesseurs que sur les opinions possibles de mes élèves, car celles-ci n'ont pas fait de lectures étendues, en dehors des volumes bien usagés de la catégorie romans, nouvelles, voyages, etc. Un certain

nombre de livres ne paraissent pas avoir été touchés; quelques-uns étaient encore en paquets. Une poussière qui ne date pas d'hier recouvre uniformément d'imposantes séries de tomes pédagogiques. L'état des lieux n'indique pas une circulation active de livres, et le registre des prêts reproduit souvent les mêmes titres. Il est fort possible que la guerre ait ralenti l'activité intellectuelle, surtout depuis l'hiver 1917-1918. Il n'en reste pas moins vrai que la bibliothèque était organisée pour offrir au personnel comme aux élèves le fonds d'idées qui devait alimenter la vie de l'esprit, et orienter les sentiments.

J'invite mes collègues, directeurs, directrices et professeurs, à entrer avec moi dans ce modeste réduit, et à lire avec moi quelques livres. Nous soulèverons un coin du voile d'ignorance qui nous cache bien des choses utiles à connaître du monde enseignant de l'Allemagne et de ses inspirateurs; nous préciserons des aperçus et des intuitions vagues sur la différence des deux mentalités, la germanique et la française, nous saurons ce qu'on présentait comme le meilleur aux futures institutrices primaires d'Alsace.

Entrons dans cette trop petite chambre. Des rayons, sans vitrages, ni rideaux, ni grillages, garnissent les murs du plafond au plancher; avec l'échelle, une petite table, une chaise, et de vieux registres tenus avec le plus grand dédain de la calligraphie, voilà tout le pauvre mobilier. Ce n'est pas comme dans la plupart de nos Écoles normales, où la bibliothèque est logée à la place d'honneur dans une des belles salles de la maison. Je pense à la bibliothèque de l'École de Rouen, où les livres si bien soignés sont rangés dans des armoires cauchoises du XVIII[e] siècle; à celle de Charleville, dont les cinq grandes fenêtres ouvraient sur le parc, sur la Meuse, sur les grands horizons forestiers. A Strasbourg, par la trop petite fenêtre, on ne voit guère qu'une chose, mais qui console de tout ce qui manque : la flèche de la cathédrale surmontée du drapeau tricolore.

I

Le catalogue est divisé en séries. La première est dénommée « Religion ». Elle contient tous les ouvrages d'édification et de doctrine employés pour l'éducation religieuse. Ce sont, des ouvrages luthériens puisque l'Église protestante en Alsace, fait partie de la confession d'Augsbourg et que le protestantisme dit Évangélique est la religion des élèves de cette École normale confessionnelle. Il y a un vieux fonds, antérieur à 1870, comprenant outre des Bibles en français, des recueils de sermons; ce sont de vénérables reliques du passé, dignes d'être conservées en souvenir de la première période française de l'École normale, de 1846, date de la fondation, à 1870.

Je n'ai pas l'intention de m'arrêter longuement dans l'examen de cette série. Je m'attendais à y trouver beaucoup de livres importants au point de vue de la science des religions, de l'évolution du protestantisme, par exemple, de l'exégèse, de la controverse. Je trouve une masse de cantiques, de catéchismes plus ou moins développés, de manuels plus ou moins volumineux où les Saintes Écritures sont débitées en tranches accompagnées d'explications scolaires; je trouve des méthodes pour faire les leçons de religion en quatre, cinq, six ou sept points, d'après des images; je trouve des sortes de comptes rendus sur la situation de l'enseignement religieux évangélique dans tel ou tel état de l'Allemagne, dans telle École normale modèle, etc. Quoi encore? Des livres mi-poétiques et mi-religieux contenant des « élévations » ou des « méditations » édifiantes. Quelques études historiques seulement sur les Réformateurs, ou sur la primitive Église, paraissent sortir de la médiocrité générale.

Cette bibliothèque religieuse est strictement orthodoxe. En son genre, elle ressemble plus qu'on ne croirait à une bibliothèque de couvent. Son but est évident : donner une instruction religieuse conforme aux doctrines luthériennes de l'Église d'État, et d'autre part édifier les jeunes filles par des lectures propres à leur inspirer la piété et les vertus chrétiennes. Il a dû être jugé dangereux d'introduire une autre inspiration : dangereux pour l'orthodoxie de la foi, pour le repos d'esprit des jeunes disciples

et pour l'autorité religieuse de leurs maîtres. Cette collection ne doit pas être touchée, puisqu'elle sert comme par le passé à l'instruction religieuse des élèves-maîtresses.

II

La seconde série d'ouvrages comprend tout ce qui se rapporte à la Pédagogie. On voit au premier coup d'œil, d'après le nombre imposant des volumes, que dans le « séminaire » allemand, la pédagogie est le centre des études. Plusieurs remarques s'imposent tout de suite.

Pas un livre qui ne soit en allemand. Les traductions de pédagogues étrangers sont très rares; je n'aperçois qu'un seul exemplaire traduit de l'*Émile*. En dehors des dictionnaires généraux, on ne trouverait rien sur la plupart des maîtres de la pédagogie latine ou anglo-saxonne. La plus pauvre de nos bibliothèques françaises est plus variée d'inspiration. Celle-ci est « einseitig » délibérément. Les achats semblent avoir été faits en vertu de cet indiscutable postulat : « L'Allemagne seule produit en matière pédagogique des livres qui comptent ; et ce qui vient de l'étranger ne vaut qu'à condition d'être présenté par un Allemand à la manière allemande. » La suggestion de cette imposante collection sur un esprit docile et non averti devait être irrésistible.

Toutefois quantité n'est pas qualité. Il y a dans cette masse de volumes trop de simples manuels qui se répètent à satiété, trop de compilations encyclopédiques où tout est mis sur le même plan. C'est le genre ennuyeux. Les « directoren » et « professoren » de tous les établissements d'instruction publient volontiers leurs cours, précédés de préfaces laudatives; mais le moulin moud toujours la même farine.

La bibliothèque s'est constituée par apports successifs. Ce qu'on pourrait appeler la couche ancienne (livres entrés de 1870 à 1900 environ) ne comprend guère que des ouvrages de seconde ou troisième main, écrits spécialement pour les séminaires d'instituteurs et d'institutrices, beaucoup d'abrégés de l'histoire de la pédagogie, beaucoup de méthodologie formaliste, c'est-

à-dire de « recettes scolaires » pour toutes les branches d'enseignement. Toutefois on y trouve une précieuse collection des grands pédagogues de langue allemande, au premier rang, un volume imprimé en 1832 qui reproduit, avec les images, le vénérable *Orbis Pictus* de Coménius. Chaque page y est divisée en trois colonnes, et le texte allemand se trouve placé entre le texte latin et le texte français. Je connais déjà les classiques de la pédagogie allemande et je les retrouverai avec plaisir dans leur langue; j'ignore beaucoup d'auteurs secondaires qui vaudraient, sans doute, la peine d'être examinés, par exemple cet *Erbauungsbuch für Schullehrer* de Dinter, composé de petites conférences adressées à de futurs maîtres d'école sur leurs devoirs d'hommes et d'éducateurs, publié en 1803. Ce sont des sermons demi-religieux, demi-laïques, rangés dans l'ordre des dimanches de l'année à partir de l'Avent; deux pages lues au hasard montrent que l'auteur devait être inspiré comme Pestalozzi par un généreux amour des enfants du peuple.

Une « deuxième couche » est constituée par les nombreux achats faits depuis 1900 environ. D'abord, deux éditions de la magistrale Encyclopédie de la Pédagogie, publiée par le célèbre professeur Rein, d'Iéna. L'ordre alphabétique rend l'usage commode; les articles très variés sont traités avec ampleur et précédés d'un petit sommaire qui permet de trouver plus vite dans le texte le renseignement que l'on désire. Ainsi l'article sur « Richard Wagner, considéré comme éducateur » comporte trente pages en deux colonnes et il est encore suivi d'une sorte de bibliographie du sujet. C'est un instrument de travail qui sera bien à sa place dans le cabinet de la directrice d'École normale auprès d'une édition aussi récente que possible de notre Dictionnaire de pédagogie, aux proportions trop modestes. C'est la pédagogie de Rein qui prévalait à l'École normale de Strasbourg avant mon arrivée; le directeur précédent, qui a passé de l'autre côté du fleuve, était un fervent disciple du maître d'Iéna. L'horaire des leçons était dressé d'après ses doctrines sur le travail intellectuel; après quarante minutes de cours, un repos de cinq à dix minutes; de huit heures à midi, cinq maîtres, cinq matières, et jusqu'à une heure, encore du chant, du piano, du français, du dessin, selon les jours. Il paraît que cet horaire

est fondé sur la psychologie de l'attention. Ce qu'on appelle attention ne doit pas être la même chose partout. Ayant toujours trouvé, dans d'autres Écoles normales, que le quatrième quart d'heure était celui où enfin ! les élèves se mettaient à penser au lieu de se borner à réciter ou à écouter passivement, je me suis permis, moi, chétive, de substituer à cette organisation scientifique notre emploi du temps réglementaire. Cette réflexion ne m'empêche pas d'apprécier à sa valeur la riche information psychologique et pédagogique offerte par cette Encyclopédie et par les autres ouvrages de même inspiration.

Les récents directeurs ont acheté, probablement pour leurs études personnelles plus que pour les études des normaliennes, beaucoup de livres de psychologie expérimentale et de philosophie de l'éducation. Quelques-uns demanderaient des semaines de travail; il faudrait les lire la plume à la main et les confronter avec d'autres. Voici, par exemple un beau volume de Rudolf Eucken, 5e édition, Leipzig, 1916, *Geistige Strömungen der Gegenwart* (peut-on traduire par : Courants spirituels du Présent ?) L'initiation scientifique et philosophique des élèves normaliennes n'était peut-être pas assez complète pour leur permettre de s'instruire directement dans les livres de cette catégorie. Mais pour le professeur, que de ressources! En maniant tant de livres, on est partagé entre le désir de les connaître et la crainte d'être accablé sous le nombre et le poids.

Un autre genre de livres attire davantage; ce sont des études biographiques propres à fournir des exemples vrais pour exercer l'analyse psychologique. Voici les *Grands hommes*, de W. Ostwald; la première page de l'introduction nous apprend que le savant chimiste profite de ses travaux antérieurs sur quelques hommes de génie, comme Davy, Faraday, Liebig, Helmholtz, pour déterminer la part de la nature et celle de l'éducation dans leur évolution, et pour chercher les méthodes d'instruction qui favoriseraient les intelligences supérieures. C'est parmi ces ouvrages si intéressants que j'ai découvert un petit chef-d'œuvre, que j'ai lu avec délice : *Meine frühesten Erlebnisse*, de Carl Spitteler, publié à Iéna au début de 1914. Traduit en français, il aurait sa place marquée dans nos bibliothèques. Ces souvenirs charmants d'une heureuse enfance sont en même

temps qu'une œuvre poétique un document de haute valeur sur l'imagination et la sensibilité des tout jeunes enfants.

Enfin, dans cette catégorie pédagogique les dernières années ont apporté des livres de guerre; c'est une marchandise germanique qui renseignera peut-être plus tard sur l'état d'esprit des dirigeants de l'Enseignement public de l'Allemagne impériale ceux qui auront besoin d'être édifiés. C'est l'ordre de penser et d'agir envoyé d'en haut à tous les maîtres.

III

La rubrique C : *Deutsch* est naturellement la plus nombreuse. Le catalogue la subdivise de la manière suivante : *a*) dictionnaires; *b*) *belle littérature*: *c*) livres de lecture et syllabaires; *d*) ouvrages explicatifs sur les syllabaires et livres de lecture; *e*) histoire de la littérature; *f*) grammaire et orthographe; *g*) enseignement par l'aspect; *h*) enseignement de la composition; *i*) ouvrages scientifiques sur la langue. C'est un arrangement qui ne laisse pas d'étonner.

Les dictionnaires sont volumineux, notamment la grande Encyclopédie de Meyers en vingt-cinq tomes; l'un des derniers inscrits au catalogue est un « Lexique allemand pour les Alsaciens » de Menges-Stehle, édité à Guebwiller, un autre dictionnaire, imprimé à Strasbourg, est un répertoire des locutions alsaciennes.

La « belle littérature » contient d'abord les Classiques et les Romantiques allemands, en longues séries de volumes à bon marché, plutôt mal imprimés. A partir de l'année 1900 environ, les livres achetés ont moins pauvre mine, et le choix semble plus étendu. Il entre dans la « belle littérature », on ne sait trop pourquoi, des romans et des nouvelles, qui ont déjà passé de mode. Quelle abondance de poètes, quel déluge de rimes, dans une foule de recueils arrangés tantôt selon les saisons de l'année, tantôt selon les âges de la vie, tantôt selon le calendrier religieux, tantôt par ordre chronologique ou par ordre géographique. J'entrevois au passage beaucoup de poésie pour demoiselles de bonne famille. Après tout, c'est peut-être une force aussi de ne pas craindre la banalité.

La liste de la « belle littérature » présente à la fin de nombreux volumes de l'écrivain Frédéric Lienhard, poète lyrique, poète dramatique, romancier et critique. C'est un Alsacien germanophile, comme tel en possession d'une certaine faveur en Allemagne; on me dit aussi qu'il était un ami du précédent directeur de l'École normale. Évidemment ses livres devaient servir à persuader aux normaliennes que l'Alsace est allemande et que l'idéal allemand est le plus beau, le plus noble, le seul digne d'être aimé. J'ai commencé à lire Lienhard : d'abord ses souvenirs d'enfance et de jeunesse, *Jugendjahre*, publiés en 1918 à Stuttgart et l'hommage que lui consacrèrent en 1915 les poètes allemands pour son cinquantième anniversaire, *Friedrich Lienhard und wir*; j'ai lu aussi la première de ses œuvres qui ait connu un vrai succès, *Excursion dans les Vosges* (*Wasgaufahrten*); ensuite le roman intitulé *Oberlin*; puis viendra une trilogie dramatique ayant pour centre la Wartbourg, comprenant *Heinrich von Ofterdingen, Die heilige Elisabeth, Luther auf der Wartburg.* L'œuvre critique est presque toute contenue dans les volumes appelés *Wege nach Weimar*. L'auteur continue à publier. Avant mon arrivée, deux livres jugés offensants pour la France ont été supprimés, mais leur nom reste visible au catalogue : *Deutschland's europaïsche Sendung* (la Mission européenne de l'Allemagne) et *Das deutsche Elsass* (l'Alsace allemande). Naturellement, j'aurais voulu les lire aussi pour compléter mon information, car il est bon de savoir, et on reste toujours trop ignorant.

Ce n'est pas encore l'heure pour moi d'avoir un jugement d'ensemble sur cet écrivain qui, certainement, a eu de l'influence sur les élèves de cette maison et peut en avoir encore sur bien d'autres lecteurs et d'autres lectrices. Il est sympathique à plus d'un titre; il est noble, délicat, il aime la nature et surtout son pays natal avec une ferveur sincère, il est poète, il est religieux et il ne se soucie pas d'être à la mode, de flatter le grand public ou les cabales littéraires. Et cependant je le crois pernicieux, et non pas seulement parce qu'il prêche avec insistance en faveur de l'Allemagne.

En ouvrant les premiers livres de Lienhard, j'éprouvais une certaine émotion, je me disais que j'allais découvrir à plein le drame poignant de l'Alsace disputée entre deux génies. Comme

on s'approche avec respect de ceux qui ont combattu et souffert, et qui daignent vous confier l'expérience qu'ils ont faite des luttes intérieures, je cherchais, avec une inquiétude mêlée de déférence, à comprendre pourquoi et comment un Alsacien, honnête homme, pouvait tant aimer l'Allemagne qu'il assignait comme but à sa vie de germaniser son pays natal; comment, encore en octobre 1917, il pouvait croire que son devoir principal était envers l'Allemagne.

Il y a bien des récits de luttes intérieures dans les très intéressants souvenirs de jeunesse de Lienhard; mais c'est quand il renonce à devenir pasteur selon le vœu de sa mère morte et de son père, pour suivre son irrésistible vocation littéraire; c'est quand il défend sa foi chrétienne contre les doutes que l'exégèse éveille en son esprit; c'est quand il triomphe du découragement après ses premiers échecs. Dans le monde des écrivains à Berlin, il n'y a pas de lutte au point de vue patriotique; on voit que le problème ne se pose pas pour lui. En 1870, son père, instituteur dans un petit village d'Alsace, « s'adapte » au vainqueur allemand, dès le lendemain de la défaite française à Reichshoffen avec une facilité singulière. L'enfant est élevé à l'allemande dans sa famille, au collège, à l'Université; il n'oppose aucune résistance; au contraire, il semble aller au-devant des désirs de ses maîtres. A peine est-il immatriculé parmi les étudiants de l'Université de Strasbourg qu'il entre, néophyte débordant de zèle, dans une association allemande. Si bien que plus d'une fois il paraît, aux yeux des Allemands mêmes, surfaire son *Deutschtum*. Ni le cœur, ni l'esprit de Lienhard ne sont troublés par des regrets et des doutes; ce qui le chagrine, c'est l'obstination de ses compatriotes qui ne pensent pas comme lui. On ne peut même pas en le lisant s'indigner de ce qu'il dit de la France; il ne la connaît pas, il la voit par les yeux de ses ennemis; son siège est fait depuis l'enfance et il répète imperturbablement que la trace superficielle de l'influence française va bientôt disparaître en Alsace. Pourrait-il comprendre la France d'aujourd'hui s'il avait le moyen et le désir de la connaître? On en doute quand on voit, en lisant *Oberlin*, qu'il comprend la Révolution française à peu de chose près comme un émigré, et qu'il a le culte des princes et du kaiser.

Mais ce qu'il y a de plus curieux, c'est que Lienhard ne paraît pas davantage connaître l'Allemagne où il vit. Disons mieux : celle où vit sa personne physique, car son âme doit habiter la Wartburg ou Weimar. On pense en le lisant à Mme de Staël et à ses illusions qu'elle fit partager à trop de Français. Le poète alsacien cherche continuellement les chemins qui, de Berlin, mènent à Weimar, il se réfugie dans le passé, et il rêve un avenir qui le ressuscite et le continue. Il aime une Allemagne idéale qui n'a pas existé et qui n'est pas prête à apparaître. Pour cet homme de lettres, la littérature est tout, et tout se colore de ses reflets d'art et de poésie; la triste réalité s'évanouit devant la création de ses songes. Il n'y a plus aucune possibilité dans cet enchantement demi-volontaire, de penser une minute aux crimes dont l'Allemagne est responsable puisqu'elle a applaudi ceux qui les commandaient et leur a prêté ses mains. Lienhard se fait le chevalier de la mauvaise cause parce qu'il a un bandeau sur l'esprit. Et pour ceux qui le lisent la tentation peut être grande d'imiter son attitude. Je le sais, car j'ai lu une carte postale où une Allemande expulsée d'Alsace parlait d'un nouveau livre de « notre Frédéric » qui la faisait pleurer d'admiration et de regrets.

Je pense de plus que cet écrivain encourt un autre reproche que celui d'être antifrançais. Sans aucun doute, il n'y a rien dans ses livres qui offense les mœurs; il est délibérément idéaliste. Mais quel est son idéal moral? Uniquement la culture de l'âme, la perfection personnelle; la vie sociale n'est qu'un ensemble d'occasions propices à l'exercice des vertus qui rendent l'âme digne d'une vie supérieure. Cet idéal écarte de la foule et du vulgaire, de la vie courante et de la vie politique. Qu'importe le train dont va le monde, pourvu qu'on atteigne la pureté, la sainteté, la sagesse et la beauté? Mais alors qui donc mettra de la justice au sein des nations et entre les nations? On voit assez comment cet idéal flatteur et attirant peut parfaitement être poursuivi par quelques doux rêveurs sans gêner autrement un kaiser et des ministres âpres à la conquête et pratiquant une politique sans humanité. La notion de solidarité et de responsabilité collective dans le bien comme dans le mal semble échapper à ce poète recueilli dans sa tour d'ivoire. Et voilà

pourquoi je trouve qu'il ne saurait convenir à ceux et à celles qui doivent vivre en « citoyens du monde ».

La « belle littérature » ouvre bien des perspectives lointaines. On redescend dans la prose en feuilletant les livres de lectures et leurs commentaires des séries *c* et *d*. Il y a tous les spécimens de livres de lecture pour tous les âges et pour toutes les sortes d'écoles, garçons ou filles; il y en a de spéciaux pour l'Alsace. La plupart sont des recueils de morceaux choisis. Comme on s'y attend, le choix est fait en vue de cultiver le patriotisme allemand et le sentiment de fidélité monarchique. Les Hohenzollern deviennent tous des hommes remarquables quand ils ne sont pas des « surhommes[1] ».

A chaque livre destiné aux élèves correspond, dans la série *d*, une sorte de livre du maître, dans lequel les morceaux sont expliqués. Une pièce, comme *Le Pêcheur*, de Gœthe, fournit dans tel ouvrage plus de huit pages de commentaires. Les explications de textes sont rangées dans un ordre inflexible : position du sujet, division, succession des idées, explications littérales, grammaticales, rapprochements littéraires, etc. Reste-t-il quelque chose à trouver, qui n'ait son étiquette et sa place assignée? Les impressions esthétiques qu'on doit avoir sont rangées en bel ordre, et la morale n'est pas oubliée. Mais discipline-t-on la douce rêverie et les beaux songes que l'art et la poésie font éclore? Tant de méthode, tant de préparation ne réduisent-elles pas chacun de ces beaux poèmes en exercices scolaires?

On ne voit guère ce qui peut favoriser la spontanéité individuelle. Tout semble conspirer à l'étouffer. Dans la série *g*, enseignement par l'aspect, la manière de regarder, de comprendre des images et de les expliquer aux enfants est arrêtée dans les plus petits détails. Dans la série *h*, la composition en allemand est envisagée aussi comme ayant des règles fixes. Des volumes épais sont remplis de plans, de dissertations, soigneusement dressés avec le numérotage des idées. Il y a tout un livre sur chaque drame de Gœthe et de Schiller, et tous les plans

1. Par exemple dans un livre intitulé : *Die Hohenzollern im Glanze der Dichtimg*, par Niessen, publié à Leipzig. (*Les Hohenzollern dans la splendeur de la poésie.*)

se ressemblent. C'est de la cuisine toute faite. Il est à penser que ces ouvrages n'étaient pas à la disposition des élèves, mais il ne faut pas non plus empêcher les professeurs de travailler, et couler dans le même moule toutes les leçons.

Les séries de livres rangés sous les étiquettes Histoire de la littérature et Ouvrages scientifiques sur la langue sont, avec les classiques, ce qu'il y a de meilleur parmi les ouvrages allemands. Les récents achats surtout paraissent avoir été faits par un connaisseur. J'ai été étonnée de la grande place donnée aux œuvres du haut Moyen âge allemand, aux *Nibelungen* et compagnie. Il me semble apercevoir que la critique littéraire allemande, à grand renfort de science philologique et de chauvinisme, a voulu reculer le plus loin possible l'aurore poétique de l'Allemagne; peut-être la barbare mythologie des pièces de Wagner se comprendrait mieux si on connaissait tout cet archigothisme. Au bout de quelques pages, il me vient l'envie de recommencer à lire Homère et Virgile dans une traduction du XVIIe siècle (le nôtre!) Du reste, ces savants ouvrages ressemblent aux poèmes de Lefranc de Pompignan : « Sacrés ils sont, car personne n'y touche. » Au contraire, les critiques contemporains sur les vrais classiques allemands et sur les auteurs du XIXe siècle paraissent tout à fait intéressants.

Il y a des lacunes dans cette collection allemande; j'y ai cherché en vain des œuvres des grands Alsaciens du XVIe siècle, les précurseurs et les ouvriers de l'humanisme et de la Réforme dans les pays du Rhin. Quand on passe, presque tous les jours sur la place Sébastien Brant, on se dit qu'on ne devrait pas se borner à connaître par ouï-dire la fameuse *Nef des fous*, qui a eu jadis tant de renommée. Et si la *Nef des fous* est trop folle pour entrer dans une bibliothèque si convenable, on pourrait avoir au moins des sermons de Geiler de Kaisersberg, dont le nom baptise une rue toute neuve. Mais les « Schwobs » prenaient ici toute la place et il n'en restait guère pour les autres.

IV

L'histoire est rangée en plusieurs séries : *a*) *grössere wissenschaftliche Darstellungen der Weltgeschichte*, ouvrages de caractère scientifique ; *b*) ouvrages de caractère scolaire ; *c*) méthodologie de l'histoire ; *d*) cartes historiques ; *e*) gravures, estampes, photographies pouvant servir à l'enseignement de l'histoire.

Comme on doit s'y attendre, l'histoire de l'Allemagne et particulièrement l'histoire de la Prusse occupent la place prépondérante. On trouve, de Haüsser, *Histoire de l'Allemagne depuis la mort de Frédéric le Grand jusqu'à la fondation de l'empire*; de Droysen, *Histoire de la politique prussienne*, quinze volumes avec un index ; de Ranke, quarante-sept volumes de bonne taille ; c'est lui qui présente l'histoire de France et celle d'Angleterre au XVIe et au XVIIe siècles. Pour la Grèce, on a Curtius ; pour Rome, Mommsen ; pour le temps de la Révolution française, Sybel. L'histoire officielle de la guerre de 1870-71 est celle du grand État-major prussien, et la collection de cartes qui accompagne les quinze volumes est admirable.

Cette fois l'Alsace et la Lorraine, le Reichsland, ne sont pas oubliés. Il y a dans la série une histoire de l'Alsace en six volumes de Strobel, et d'assez nombreuses études locales. On peut abondamment s'instruire sur Strasbourg, ville impériale. Le club vosgien d'Alsace a fourni ses publications annuelles pleines d'inédit.

L'histoire de l'art et les monographies d'artistes se rangent dans cette catégorie avec beaucoup d'études sur des hommes d'État allemands.

Au rebours de ce qui se voit dans d'autres séries, ce sont ici les plus anciens achats qui paraissent les meilleurs. Plus on avance, et surtout à partir de 1910, plus on remarque de livres dont le titre déjà révèle les tendances. C'est l'apothéose de Frédéric II, type du roi, du héros, dont on fait un des fondateurs de la nationalité allemande. Ce sont des glorifications de « l'inoubliable grand-père » auquel on paraît sacrifier quelque peu le chancelier de fer lui-même. Les livres sont bien imprimés et abondamment illustrés.

Le kaiser vivant[1], et toute sa famille sont présentés dévotieusement à l'amour et à la reconnaissance des lecteurs. On voit que la quasi-divinisation de l'Allemagne sert aussi à renforcer le sentiment dynastique. Tel livre est un recueil des belles paroles des souverains et des souveraines. La préoccupation d'employer l'enseignement de l'histoire à préparer des sujets fidèles et obéissants est partout dominante; lesdits sujets sont mieux renseignés sur leurs devoirs que sur leurs droits. Deux choses déplaisent particulièrement : la monopolisation de la morale et la monopolisation du sentiment religieux au profit de l'Empire et de ses chefs. Morale et religion sont devenus des moyens politiques.

Plusieurs des plus récents ouvrages sont consacrés à démontrer la supériorité de l'organisation allemande et tout ce que le Reichsland doit à l'Allemagne. Les gens du pays étaient-ils donc trop petits garçons pour faire quelque chose? D'autres mains que les miennes ont brûlé ou vendu comme vieux papier des livres où peut-être on aurait pu mesurer plus exactement l'ampleur de cette propagande insidieuse?

Pour la période de guerre, les brochures et les tracts antifrançais ayant disparu, il ne reste qu'un petit nombre d'ouvrages. Je n'ai pu lire encore que le livre de W. Rathenau, *Von kommenden Dingen*, écrit à la fin de 1916. Livre éloquent, d'abord par ce qu'on n'y trouve pas : il n'y a plus de trace de courtisanerie à l'égard des princes et de la caste dominante; le silence voulu semble gros de critiques inexprimées. Des yeux qui savent regarder aperçoivent dans la vie sociale de l'empire ce qui est déjà touché par des germes de mort et va disparaître dans la grande crise de renouvellement. Quant aux « choses à venir » elles restent enveloppées dans une sorte de brouillard métaphysique. L'auteur prévoit une transformation sociale changeant les conditions de la vie économique, établissant entre les Allemands des rapports de justice; pour lui le point de départ

1. *Notre Empereur, vingt-cinq ans de règne de Guillaume II*, Berlin, 1913. — *Guillaume II, empereur et roi pendant vingt-cinq ans*, de Meinhold, à Berlin. — *Der Kaiser*, de Lamprecht : un petit livre qui semble écrit par deux personnes tenant successivement la plume : un flatteur et un historien psychologue très averti.

sera une rénovation morale et le triomphe de l'âme sur le matérialisme. Pour une révolution proprement politique, l'auteur trouve son peuple mal préparé, parce qu'il n'a pas reçu l'éducation nécessaire et n'a pas appris à prendre sa part des responsabilités du gouvernement. Il y a disette d'hommes d'État en Allemagne, dit W. Rathenau en 1916; le système bureaucratique met une barrière infranchissable devant les hommes d'initiative issus des couches populaires; et ce sont toujours les mêmes personnages qui sont aux affaires. La remarque est vérifiée par la liste présente des chefs politiques de l'Allemagne.

Il serait encore intéressant de lire les *Essais sur la Guerre*, de Chamberlain; la *Politique allemande*, du prince de Bülow; *Prusse et Allemagne au XIXe et au XXe siècles*, de F. Meinecke (1918), dont la dernière partie concerne la grande guerre, et surtout le dernier chapitre où le célèbre historien parle de sa conception de la liberté allemande. Je crois que ces ouvrages sont des documents de premier ordre sur l'état d'esprit des maîtres de la pensée allemande pendant la guerre. Et comme tout ce bloc compact de doctrines proprement germaniques est à peine entamé, de pareils livres renseignent aussi sur les pensées de nos proches voisins, même après leur soi-disant révolution. On souffre en lisant tous ces livres, comme doivent souffrir ceux qui n'entendent jamais parler autour d'eux la langue de leur pays et se trouvent transplantés dans un monde étranger, et plus qu'étranger, hostile. Mais c'est aussi une sorte de courage intellectuel nécessaire, et d'autant que contre la massive armature scientifique on se sent de si faibles armes.

Le temps a manqué pour examiner les très nombreux manuels scolaires et livres de vulgarisation historique, ainsi que les ouvrages qui traitent de la méthode d'enseigner l'histoire. Je retiens la dernière des brochures entrée dans la série; elle est du professeur docteur Spahn, de l'Université allemande de Strasbourg, et a été publiée à Berlin en 1910 par l'Institut central d'instruction et d'éducation. Le titre est significatif : *Importance de l'enseignement de l'histoire pour incorporer l'individu dans la vie collective*.

Les cartes et les gravures se laissent regarder plus vite. Ce sont deux collections de grande valeur scientifique et artistique,

le point de vue est aussi trop exclusivement allemand. Mais un professeur d'histoire y trouvera en abondance, pour l'histoire universelle, et surtout pour l'histoire d'Alsace, des matériaux de premier ordre.

On se rend compte, en fouillant dans cette bibliothèque, à quel point le passé et le présent de la France peuvent être ignorés ou mal connus et mal compris par les membres du personnel enseignant issus de cette École normale, et naturellement aussi des autres organisées sur le même modèle. Le personnel alsacien nous apporte une bonne volonté illimitée, dont les manifestations sont touchantes; mais il lui faut des moyens de s'instruire, des livres, des cours, des conférences; et à nous autres qui venons de France il faut une doctrine aussi. Non pas un dogme à imposer, mais de grandes vues générales, qui fondent l'enseignement de l'Histoire de France dans les écoles populaires d'Alsace sur l'amour de la liberté et le respect des droits de la personne humaine. C'est ce que l'enseignement primaire espère des maîtres de l'Université française de Strasbourg.

V

La section géographique comprend aussi : *a*) ouvrages scientifiques; *b*) manuels scolaires; *c*) méthodique; *d*) atlas; *e*) images, *f*) cartes murales, cartes d'état-major et plans divers. Un examen rapide me laisse l'impression que cette série a une grande valeur scientifique. J'admire l'abondance des études et des cartes qui peuvent servir à l'enseignement de la géographie de l'Alsace et de la Lorraine, rien ne manque vraiment. L'intuition, que rien ne peut remplacer quand il s'agit de se représenter l'aspect réel des pays que l'on étudie, a pour soutien une masse de photographies et d'images en couleurs de bonnes dimensions; la vie économique n'a pas une part moins grande que la géographie physique sous tous ses aspects. Un professeur de géographie sachant un peu lire l'allemand pourra utiliser cette riche collection.

Elle a dû être particulièrement soignée par des connaisseurs. Le précédent directeur avait dressé pour les écoles une bonne

carte de la Haute-Alsace. Mais le mérite principal revient certainement au professeur de géographie qui a enseigné ici durant de longues années. Tout de suite, en regardant cette collection géographique, j'ai eu l'impression que celui qui l'avait rassemblée pour l'utiliser avec les normaliennes devait être à la fois un savant et un pédagogue de premier ordre et qu'il devait être un Alsacien épris de son pays, et le connaissant admirablement. Je ne me trompais pas. Ce professeur, qui me pardonnera de le nommer, est M. Weick, actuellement directeur de l'École préparatoire à l'École normale d'instituteurs. Souhaitons de continuer une si bonne tradition et de constituer aussi une bibliothèque géographique d'égale valeur.

VI

La compétence spéciale me fait défaut pour juger les ouvrages de la section des mathématiques, de l'histoire naturelle, des sciences physiques et chimiques. Je vois que presque tous ces ouvrages sont abondamment illustrés, et composés avec un grand souci d'employer la méthode qui va du type particulier aux généralisations. La série *f* s'intitule : Moyens intuitifs; elle est constituée par de riches collections de gravures et de tableaux dressés pour la démonstration. On voit que l'enseignement est rendu autant que possible concret. Mais à côté de la richesse en images, on constate la pauvreté des collections d'histoire naturelle et du cabinet de physique. Elle tient probablement à l'exiguïté des locaux et à leur disposition archaïque. Le projet de construction d'une nouvelle école normale d'institutrices allait être mis à exécution quand la guerre à éclaté. Il comportait des salles bien installées pour l'enseignement scientifique, un laboratoire et des cabinets de collections. Qu'un professeur de sciences réussisse, dans les conditions si défavorables d'aujourd'hui, à faire de l'enseignement vivant et expérimental, cela prouve en faveur de ses capacités et de son habileté pédagogique.

VII

Les arts plastiques et la musique ont une place à part. En dehors des livres qui se rattachent à l'histoire de l'art et qui ont de la valeur, on trouve sous la rubrique : *dessin*, la pédagogie de cet enseignement et une foule de modèles, à mettre sous clef bien entendu puisqu'on doit dessiner d'après nature et non faire de la copie. L'œil d'une Française est dépaysé en face des productions de l'art germanique moderne, qu'elles viennent de Berlin ou de Munich ou de Leipzig. Il y a certainement ici à remonter un courant, et sans prétendre imposer le goût parisien, laisser retrouver aux Alsaciennes les pures tendances artistiques de leur pays, renouer par-dessus la période allemande avec l'art propre de l'Alsace. On paraissait cultiver comme signe d'originalité la dissymétrie, et comme signe de fraîcheur d'impression la barbarie des juxtapositions de couleurs. Les tableaux décoratifs représentant des paysages ont si peu de ciels qu'on les croirait toujours coupés par en haut à cause du cadre. Il faudrait « pour se rincer l'œil! » de très belles choses françaises, et beaucoup plus d'art antique.

Mais la collection « Musique » témoigne au contraire d'une grande supériorité sur les collections analogues des écoles françaises. La culture musicale des élèves alsaciennes, commencée plus tôt, approfondie grâce à des heures de leçons plus nombreuses, grâce à l'étude du piano ou du violon, souvent des deux instruments, permet d'aller plus loin et plus haut que chez nous. La musique allemande offre aussi toutes sortes de richesses, surtout des chants populaires, des ballades, des chœurs et de beaux hymnes religieux. Il faudra y ajouter un choix de bonne musique française, dans le genre des recueils que le regretté M. Bourgault-Ducoudray avait fait pour l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, et aussi des publications de la *Schola cantorum*.

VIII

Le catalogue s'achève par la série fort nombreuse des livres destinés aux lectures récréatives des jeunes filles. On y trouve

quelques livres français du vieux temps; puis, pour une période d'une vingtaine d'années après 1870, une masse de romans du genre édifiant et romanesque qui paraît bien passé de mode. Les choix deviennent ensuite plus variés, et accusent plus de préoccupations littéraires. Le *Freytag* abonde; une nouvelle édition des œuvres principales n'avait pas encore été débarrassée de son emballage en mars dernier. J'accuse mon ignorance, qui est grande, de la littérature allemande contemporaine dans le genre multiple du roman. Tout en empilant dans un placard ces livres devenus inutiles, je distingue pourtant quelques volumes. Je mets à part, à cause de leur mérite comme documents, de nombreuses biographies d'hommes illustres et de Réformateurs, des récits de voyages authentiques, des lettres choisies d'écrivains et de grands personnages, par exemple les lettres de Bismarck à sa fiancée, plus tard sa femme.

Je trouve dans des cartons de jolis petits volumes très soignés, couverts de soie, délicatement illustrés. C'est une collection en cours de publication [1], destinée aux jeunes filles; c'est l'histoire des Allemandes célèbres. Il y a dans notre bibliothèque : *La reine Louise*, du Dr Hermann von Petersdorf; *Catherine II*, de Brachvogel; *Marie-Thérèse*, du même auteur; *Elisabeth Charlotte ou Liselotte*, princesse palatine, de Ville. Ce sont des personnages historiques, et leur rôle politique est présenté avec la clarté suffisante, mais sans grand développement et sans effort de critique; c'est leur vie intime qui est détaillée, parce que le but de l'auteur était de montrer ce que ces femmes célèbres avaient de spécifiquement allemand dans l'esprit et le caractère. Je n'ai pas commencé par lire l'histoire de la reine Louise, car je ressemble assez à celui qui disait que « la louange continue ennuie » et je prévois le contenu du livre. C'est beaucoup plus intéressant de lire l'histoire de Catherine II pour voir malicieusement (je l'avoue), comment on l'arrange à l'usage des demoiselles. Le tour de force est réussi; il est démontré que si la grande Catherine a beaucoup péché, c'est de la faute de la tzarine Elisabeth qui l'a empêchée d'être bonne mère et bonne épouse, et parce qu'elle oubliait les vertus allemandes pour devenir Russe.

1. *Velhagen und Classing's*, Stuttgart.

D'ailleurs, la sympathie se porte sur Paul Ier puisqu'il était admirateur de Frédéric le Grand et Prussien dans l'âme. L'impératrice Marie-Thérèse n'est pas précisément poétisée par son biographe; celui-ci s'est surtout appliqué à démontrer la « Urkraft » allemande de son héroïne. On sort de cette lecture avec l'impression que cette Marie-Thérèse était une femme terrible dans l'intimité qui aimait son mari et ses enfants de la façon la plus impérieuse et la plus brutale, et on plaint son fils Joseph II. Quant à la Palatine, l'éloge de ses vertus germaniques confirme tout à fait ce jugement d'une grande dame de la cour de Louis XIV : « Madame est sauvage ». La véracité du biographe ne cache point la bizarrerie des jugements de la Palatine, qui s'indignait si fort du mariage de son fils avec une fille naturelle de Louis XIV et trouvait son propre père un modèle de vertus, quoiqu'il eût chassé sa propre mère pour épouser une autre femme, sans autre forme de procès! Si la collection continue dans le même sens, elle prendra pour des yeux non prévenus l'air d'un vrai réquisitoire contre les viragos de la Germania.

Les romans achetés en dernier lieu se rapportent souvent à l'actualité : romans de guerre, romans alsaciens; il y en a un, intitulé *Hohentann*, qui prétend être une réponse aux *Oberlé* de Bazin. Un candidat pasteur, venu d'outre-Rhin, conquiert, sur la France, représentée par plusieurs fantoches et par un capitaine qui boit de l'absinthe, le cœur, la main et la dot d'une belle Louison; il lui démontre un jour, entre autres choses, que la Franche-Comté, la Lorraine et la Champagne « gémissent » sous le joug français en attendant leur retour à la patrie allemande. Un autre roman qui se passe à Strasbourg raconte aussi la conversion à l'Allemagne d'une belle et intelligente Alsacienne instruite par un jeune et aimable professeur allemand; le dernier coup de la grâce opère au mois d'août 1914; les deux amoureux s'épousent, et depuis, — c'est le mot final, — la nouvelle Allemande attend. Ce qui prouve, à l'envers des intentions de l'auteur, qu'on voit arriver quelquefois ce qu'on n'attendait pas! C'est évidemment le talent qui manque le plus dans ces romans à thèse. Il y en a bien d'aussi « méchants » chez nous; mais on

ne les achète pas pour la bibliothèque des écoles normales, et cela fait une différence.

Quand on aura eu le temps de faire un triage complet, quand on aura mis à part et en conserve pour les curieux de l'autre génération les livres écrits sous l'inspiration pangermanique et monarchique, il restera encore une très belle collection d'ouvrages de valeur littéraire et scientifique, à laquelle des achats judicieux pourront ajouter de nouveaux éléments. La bibliothèque de l'École normale de Strasbourg, comme celle des autres Écoles d'Alsace et de Lorraine libérées, sera une bibliothèque bilingue, car il convient que la partie de langue française égale bientôt en valeur, sinon en quantité, le fonds de langue allemande digne de subsister.

B. MAUCOURANT.

Méthodes et Procédés d'enseignement.

Tâtonnements.

Souvent je suis tenté de reprocher à notre enseignement sa perfection même. — Dans nos leçons classiques, grâce à la collaboration de tous les Maîtres, un ordre s'est établi, rigoureux, impeccable, dont il n'est plus permis de s'écarter. Cette discipline d'acier présente pour les élèves débutants deux graves inconvénients : gêne accrue, plaisir supprimé.

Intellectuellement traités en petits princes, nos écoliers grandissent entre les murs du palais que notre pédagogie a dessiné au tire-ligne et construit rigidement. Mais ils en apprécient mal le charme n'ayant jamais couché à la belle étoile.

Par contre, la marche sévèrement guidée qu'on leur impose, toujours dans le même ordre et avec le même rythme, leur donne une impression de travail disciplinaire. Esclaves et comme à la chaîne, ils marchent au commandement : « Une, deux! droite, gauche! » Cet exercice ordonné, ils l'accepteraient pourtant avec une joie confiante s'ils avaient constaté d'abord que tout autre, plus libre, les fatigue davantage et les conduit moins loin.

On veut loger les écoliers superbement et magnifiquement au centre même de la Science; on veut les préserver de tout faux pas dans l'erreur. Mais comme ils ignorent les dangers qu'on écarte de leur route, loin de nous savoir gré de notre sollicitude, ils pestent contre notre tyrannie. A leur point de vue ils n'ont pas tort.

Un peu de liberté et même d'incohérence ne peut-il offrir, à l'origine, agrément et profit? Tâtonner d'abord, hésiter, voire perdre le nord, c'est bien; à la condition, cela va de soi, qu'on s'en aperçoive et que, effrayé, on se soumette alors librement à la loi et à la logique, qu'on marche *par l'anarchie à la discipline*. Ce jour-là, c'est le désordre qui rebute et c'est la leçon du

Maître avec son point de départ, son plan, sa conclusion, nettement établis, sans un détail omis, déplacé, ou ajouté, c'est ce texte *ne varietur* que l'esprit approuve, comprend, admire et réclame.

Mais j'ai hâte d'arrêter cette dissertation générale et de passer du précepte à l'action. Sur un cas particulier j'espère être moins obscur et plus persuasif.

Voici l'exemple. Nous posons à un élève cette question : « 383 est-il premier? » Réponse : « Je ne ne sais pas. » Faisons-nous alors ignorants comme lui; nous ne savons pas. Cherchons de compagnie.

1° Nous dirons : « Il faut essayer *toutes* les divisions imaginables. Si aucune ne réussit, on conclura que 383 n'admet pas de diviseur, qu'il est donc premier. C'est la méthode naïve, naïvement inspirée par la définition même des nombres premiers. Donc il faut débuter par là. »

Question à l'élève : « *Toutes* les divisions imaginables devant être faites, la tâche n'est-elle pas longue, fastidieuse? » Réponse convaincue : « Oh, oui! »

2° Bien. Nous dirons alors : « Est-il nécessaire de diviser 383 par 1 000, par 500, par 384? » Réponse : « Non, les diviseurs à essayer sont inférieurs à 383. »

Conclusion : Nous n'avons que 381 divisions à tenter, avec les diviseurs 382, 381.... 3 et 2.

3° Nous disons alors : « Par où voulez-vous commencer? par 382 ou par 2? » Réponse : « Par le nombre 2, le plus simple. » Bien.

$$382 = 2 \times 191 + 1$$

Donc 383 n'est pas divisible par 2. Il ne l'est pas non plus par 191. *Une* division essayée vaut pour l'essai de *deux* nombres. Bien plus, nous n'aurons pas à essayer 192 qui nous donnerait un quotient inférieur à 2 et un reste. Et pareillement, tous les nombres supérieurs à 192 doivent être rejetés.

Ainsi il nous paraissait d'abord que nous avions 383 divisions à tenter; en réalité nous n'en avons que 191. « La tâche n'est-elle pas abrégée? » Réponse plus confiante : « Oui. »

4° Continuons. Nous essayons la division par 3

$$383 = 3 \times 127 + 2$$

Donc 383 n'est pas divisible par 3, ni par 127; ni par un nombre supérieur à 127. Et nous avons à essayer non pas 383 divisions, non pas 191, mais 127.

5° Continuons. Essayerons-nous la division par 4? Non, car si le nombre était divisible par 4, nous aurions déjà vu qu'il l'est par 2. Donc nous n'avons à essayer comme diviseurs possibles que les nombres *premiers* inférieurs à 127.

6° Essayons la division par 5

$$383 = 5 \times 76 + 3$$

Donc 383 n'est pas divisible par 5, ni par 76; ni par un nombre supérieur à 76. Et nous avons essayé non pas 191, non pas 127 mais 76 divisions. — « Êtes-vous rassurés? — De plus en plus. »

7° Essayons la division par 7, puis par 11, par 13, par 17.

$$383 = 7 \times 54 + 5$$
$$383 = 11 \times 34 + 9$$
$$383 = 13 \times 19 + 6$$
$$383 = 17 \times 22 + 9$$

Et nous disons ainsi progressivement que nous avons à essayer non pas 383 divisions, non pas 191, ni 127, ni 76, ni 54, ni 34, ni 29, mais moins de 22.

8° Essayons la division par 19

$$383 = 19 \times 20 + 3$$

Et 383 n'est divisible par aucun nombre jusqu'à 19. Et il n'est pas divisible par 20, ni par aucun nombre supérieur à 20.

Mais alors c'est fini? Eh oui. Déjà? Eh oui. Nous étions *menacés* de 383 divisions. Nous nous en tirons avec l'essai des nombres premiers jusqu'à 19, l'essai des nombres premiers inférieurs à la racine carrée de 383.

Nous n'avons à essayer que 1, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19. En tout 8 divisions. Et encore, en appliquant les caractères de divisibilité, nous réduisons-nous, à essayer 7, 13, 17, 19. *En tout 4 divisions faciles, là où nous avions redouté une tâche effrayante.*

Rassuré, souriant, on goûte la simplicité, la beauté de la méthode. — Il reste seulement à ordonner la rédaction tâtonnante de ce qui précède et c'est l'objet de la théorie classique, que l'on va établir, que les élèves *réclament* parce qu'elle les garantit contre des calculs formidables et ils la suivront maintenant avec une joie éclairée.

JULES GAL.

Questions et Discussions.

L'Enseignement scientifique.

(*Réponse à l'article de Mme Malignas*[1].)

La *Revue pédagogique* a publié, dans son numéro de mars 1919, un fragment de mon rapport à M. le Ministre sur la Réforme des Ecoles normales. Ce fragment, relatif à un projet de programme scientifique, a été proposé à la discussion, qui se trouve engagée par Mme Malignas, directrice de l'Ecole normale de Périgueux. Son article m'amène à formuler quelques réflexions dont le but est de préciser, à la lueur de ses critiques, quelques idées fondamentales. Le bref délai qui m'est donné m'oblige à concentrer l'étude sur ces quelques idées et à écarter, de parti pris, l'examen de certaines autres. Il est bien probable, en effet, que Directrices et Professeurs de sciences seront d'accord pour dire, par exemple, que nos programmes scientifiques de 1re et de 2e Année sont trop encyclopédiques pour que la hâte ne s'impose pas dans leur étude, au préjudice de l'usage régulier des meilleurs procédés d'enseignement, et, qu'en conséquence, ces programmes seraient à réformer. Beaucoup d'entre nous se rangeront encore à cette idée que nos programmes actuels, tant par leur objet que par la forme d'étude à laquelle ils nous obligent fréquemment, nous retiennent loin de la vie, qui n'est pas seulement l'état général d'un univers où l'homme n'est qu'un atome, mais aussi un ensemble de réalités individuelles, familiales, sociales, nationales.

D'ailleurs, l'article de Mme Malignas est moins un plaidoyer en faveur de nos programmes actuels, qu'une critique de l'esprit que je crois bon de faire prévaloir dans notre enseignement scientifique. Ce sont les principaux points de cette critique que j'examinerai.

Comme la lecture de l'article de Mme Malignas m'a révélé que

---

1. Cf. *Revue pédagogique* de juillet 1919.

l'expression de ma pensée avait pu trahir et déformer cette pensée même, je crois honnête de traduire dans ma langue les idées essentielles de sa discussion, avant d'y répondre :

D'après Mme Malignas, il serait dangereux de substituer à nos programmes scientifiques actuels des programmes inspirés par la préoccupation de l'utile; dangereux pour le développement moral de nos élèves, chez lesquelles ce principe d'étude risquerait de favoriser ou l'égoïsme, ou l'orgueil, ou une disposition au matérialisme, ou un attachement à une forme d'idéalisme qui pourrait entraver l'indépendance de leur esprit; dangereux pour leur développement intellectuel, en substituant à l'ordre naturel un ordre factice, inspiré de la pensée de l'utile. D'ailleurs un tel projet est opposé aux traditions de la pensée française.

Je vois d'un tout autre regard la préoccupation de l'utile. Ne croyez-vous pas que l'action de nos élèves-maîtresses dans leur milieu sera d'autant plus bienfaisante qu'elles pourront se rendre plus utiles, parce qu'elles seront bien préparées à enseigner les connaissances qui se rapportent tant aux réalités matérielles de la vie qu'aux réalités spirituelles? Ne sont-elles pas plus dépourvues qu'il ne le faudrait, quand il s'agit de questions d'hygiène, de ménage et d'agriculture, en dépit des programmes de 1re et 2e Année, en dépit même de la réforme de 1905? Convient-il que, dans nos campagnes, la plus modeste infirmière, ou la plus humble ménagère soit plus désignée que la jeune institutrice (parce que mieux renseignée qu'elle) pour donner les conseils et les habitudes qui contribuent, dans une si large mesure, à assurer la bonne santé et le sain développement?

Risquera-t-on de les rendre égoïstes, ces jeunes élèves-maîtresses, lorsqu'on les fera plus capables de comprendre et de soulager les besoins de leur milieu? Bien au contraire, n'évitera-t-on pas plus aisément les dangers d'une culture qui, pour s'attacher à des objets plus étendus, plus lointains, plus élevés peut-être, n'est pas pour cela garantie contre l'égoïsme, contre un certain dilettantisme favorisés par un jeu de l'intelligence où le cœur ne pénètre pas toujours?

Reconnaissons, en toute sincérité, que nous ne sommes point accoutumés à accorder une valeur éducative à ces modestes études que sont l'hygiène et l'Économie domestique. La raison

en est peut-être que nous ne sommes pas encore parvenus nous-mêmes à les rendre éducatives. Constatons, en effet, qu'à part notre vieil enseignement classique, nos enseignements ne sont pas éducatifs par eux-mêmes, mais par la manière dont ils sont donnés. Nos programmes scientifiques n'ont de vertu que celle qui leur vient de la méthode et de l'activité du professeur, c'est-à-dire de sa valeur professionnelle. Nous ne saurions donc, sans erreur, refuser à nos maîtresses la capacité de faire pénétrer dans ces enseignements d'intérêt pratique, les méthodes propres à former l'esprit par l'usage de l'observation des faits, de l'expérimentation sur des réalités vivantes, de la comparaison, du raisonnement, ni leur dénier l'aptitude à rattacher les choses de la vie réelle à des principes, dont on saisirait enfin l'intérêt et la portée.

L'enseignement agricole dans les écoles de garçons a su réaliser en partie ce programme. L'enseignement secondaire a renouvelé et accru son efficacité en introduisant dans ses programmes des travaux pratiques individuels. L'enseignement donné aux candidats au Professorat des sciences appliquées serait-il sans valeur éducative, ou bien les enseignements proprement féminins ne gagneraient-ils pas à se laisser pénétrer par l'esprit qui inspira les recherches de René Leblanc, dont nous n'avons pas encore su tirer tout le profit désirable?

Avouons plutôt que la matière de ces enseignements et la méthode qu'on leur appliquera restent à préciser. J'ai proposé un rapprochement entre les études à portée purement pratique et les études plus théoriques qui en permettraient la compréhension, afin de répondre à la nécessité, qui me semble impérieuse, de grouper, par esprit de logique et pour gagner du temps, des chapitres d'études que nous avons l'habitude séculaire de dissocier. Il serait possible, sans aucun doute, de trouver un autre moyen de donner une valeur d'éducation intellectuelle aux enseignements pratiques féminins.

Et je ne puis que répéter, en relisant mon projet de programme de 3me Année, qu'il serait plus avantageux, « pour la formation de l'esprit, de partir des faits et des notions d'ordre pratique, pour s'élever à la compréhension des lois générales et des méthodes scientifiques, que de suivre l'ordre inverse ».

J'estime qu'un tel procédé pourrait ne pas être loin de faciliter la pratique de cette « généralisation progressive... qui conduit notre connaissance depuis les phénomènes vulgaires et particuliers jusqu'aux lois naturelles les plus abstraites et les plus étendues », ainsi que s'exprime Berthelot, et qui représente pour l'esprit humain la forme véritable de l'ordre.

Quant à redouter qu'une telle discipline forme des esprits « infidèles aux traditions les plus constantes de la pensée française », c'est une crainte que je crois vaine. Gardons-nous de confondre avec la fidélité à la pure tradition de la pensée française, la sujétion à une ancienne scholastique qui nous retiendrait dans les formes habituelles d'un enseignement, alors même que ces formes en détruiraient l'esprit. Ne nous croyons pas obligés de garder, avec la matière et les étiquettes de nos chapitres d'étude, la confiance que leur antique passé nous garantit leur efficacité. Ne nous exagérons pas non plus la possibilité d'introduire, dans l'enseignement scientifique de 1re et de 2e Année, des idées générales dignes de ce nom. Il y a illusion, et peut-être danger, à croire à l'efficacité morale ou intellectuelle d'idées générales qui ne sont point fondées sur une expérience suffisante des réalités, mais qui s'introduisent dans l'esprit par la même voie que le savoir livresque. La pensée française, « éprise surtout d'idées générales, plus volontiers orientée vers la recherche spéculative que vers les réalisations pratiques », est aussi faite de clarté, de netteté, de mesure, d'intelligente souplesse. Grâce à ces qualités qui la caractérisent, elle ne saurait méconnaître, dans un esprit de fidélité mal comprise, la nécessité actuelle d'une adaptation précise aux besoins nationaux et elle est capable de la réaliser tout en restant elle-même. Nous ne pouvons oublier que si les « impondérables » ont souvent sauvé le pays, la préoccupation insuffisante des réalisations pratiques aurait pu être et serait à l'avenir une faute lourde de conséquences. Le pays serait en droit de s'étonner si l'Université témoignait, par son détachement de certaines réalités vivantes actuelles, d'une compréhension lente et insuffisante des devoirs créés par les expériences et par les souffrances de la guerre.

A. Hui,
Directrice de l'École normale de Vannes.

En Passant...

... dans n'importe quelle école.

Il y a des classes, mais je doute qu'il y ait une seule école où tous les élèves se tiennent correctement. Il y a des classes, mais je doute qu'il y ait une seule école où un inspecteur, quel qu'il soit, n'ait à dire au moins une fois pendant sa visite, si courte soit-elle : « Tenez-vous droits, mes enfants ! »

Même des institutrices qui ont pour elles-mêmes un légitime souci de distinction ou d'élégance, laissent leurs élèves courber l'échine, plonger le nez dans leurs livres, tordre leur corps autour du coude gauche pour pivot.

Ah ! ce coude gauche ! c'est le grand coupable. Que de maîtres s'imaginent qu'il doit être, quand on écrit, proéminent, que l'avant-bras gauche doit être parallèle au bord de la table. Dangereux préjugé ! l'avant-bras gauche doit être perpendiculaire à la table; la main gauche doit se borner à maintenir immobile le cahier sur lequel écrit l'enfant. En d'autres termes, les deux avant-bras doivent être symétriquement placés par rapport au papier, où chacune des deux mains a son rôle à jouer. Les deux coudes doivent être rejetés en arrière, et se trouver dans le plan de la poitrine. Voilà la condition nécessaire et suffisante pour assurer le libre jeu des poumons, et pour prévenir toute déviation de la colonne vertébrale.

... dans une classe de tout petits.

Lecture collective : on chantonne. Lecture individueile : on conserve le chantonnement.

« Mais, mademoiselle pourquoi vos élèves ne lisent-ils pas comme ils parlent. Car ils parlent sans chantonner.

— Oh! M. l'Inspecteur, c'est la faute de la lecture collective. En chœur, ils ne peuvent pas lire sans chanter. Ne chantez pas, mes enfants. » (On recommence et le chantonnement reprend de plus belle.)

L'Inspecteur intervient : « dites comme moi ». Et il scande les syllabes en les prononçant aussi brièvement que possible; les sons se succèdent, brefs, sans écho, comme des gouttes d'eau sur un toit de zinc.

« Et maintenant à vous mes enfants! » En chœur, la classe redit les sons secs, nets. Tout chantonnement a disparu.

Ainsi, le chantonnement n'est pas une maladie incurable. Ce n'est pas, comme on pourrait le croire, une fatalité sociale, un effet nécessaire de la lecture collective, c'est un phénomène d'ordre psychologique ou moral, c'est un effet de la paresse. On ne fait pas l'effort nécessaire pour parler nettement, on traîne; on tire en longueur, on s'amuse à chanter. En doublant chaque syllabe de son écho, on réussit à diminuer de moitié, dans un temps donné, le nombre des syllabes prononcées et par suite des efforts accomplis.

Un maître vif, énergique, ne doit pas plus tolérer le chantonnement que la paresse. Mais il ne suffit pas de dire aux enfants : ne chantez pas, il faut leur dire : prononcez comme moi : ta tan-te t'a fait un ca-deau.

... dans un cours préparatoire.

Les petits savent écrire leurs lettres; ils apprennent à écrire leurs chiffres. Ils en sont au chiffre 2.

Difficile, le chiffre 2!

« Regardez comment je l'écris, dit l'institutrice. Je fais d'abord un petit o, puis une barre presque verticale, comme pour écrire q. Enfin, j'ajoute une queue horizontale : 2.

— Fort bien, mademoiselle. Vous utilisez les connaissances antérieures des enfants pour leur en inculquer de nouvelles. Le principe est excellent. Mais votre 2 manque de grâce. Et n'allez vous pas condamner ces petits à faire jusqu'à la fin de leurs jours des 2 à grosse tête et à corps anguleux? N'allez-vous pas, par votre méthode, analytique à l'excès, leur interdire de jamais

savoir faire un 2 tout d'une venue, un 2 élégant et bien proportionné, un 2 qui ne soit ni un o ni un q, un vrai 2? »

... dans une classe de géométrie.

(Écoles primaires supérieures.)

La leçon sur les positions respectives de deux circonférences a été exposée par la méthode classique. Quelques traits à la craie sur le tableau noir, des explications brèves, nettes, suffisent à établir de beaux et simples théorèmes de pure géométrie abstraite.

C'est bien. Et pourtant les élèves n'ont suivi qu'avec peine et n'ont compris que partiellement. C'est que ces enfants, débutants d'E. P. S, trébuchent en raison des difficultés, minimes mais diverses, qu'ils rencontrent assemblées. — Cela mérite réflexion.

Ne serait-il pas préférable de *réaliser* d'abord les cas qui vont être étudiés? Deux cerceaux d'enfant déplacés contre la muraille, ou deux cercles en carton, ou 2 pièces de monnaie qu'on pose et qu'on fait glisser sur la table, figureraient d'abord tous les cas que la théorie va établir (cas particuliers des cercles tangents intérieurement ou extérieurement et cas généraux). Je me demande même s'il ne conviendrait pas de commencer par deux règles d'écolier portant un clou en leur milieu et qu'on déplacerait sur la même droite. — On verrait, on verrait à l'aise et en vérité, les positions successives des circonférences. 1° Un petit exercice de vocabulaire rappellerait et fixerait les mots utiles au raisonnement préparé. 2° Quelques constatations aisées feraient surgir devant les yeux, les formules, les relations qu'on se propose d'établir.

Alors et alors seulement : 3° La pure démonstration achèverait l'étude ainsi préparée.

Ce n'est pas affaiblir la beauté et la puissance éducative des déductions géométriques, que les réserver ainsi pour la fin d'un exposé. La géométrie, sous la forme la plus élevée, est raisonnante et déductive; mais elle naît pourtant de l'observation. La pratique pose les problèmes avec quelque hésitation et conduit

à la théorie qui les résout avec complète maîtrise, en dernier lieu.

Il ne faut pas trop supprimer ou forcer les étapes.

... dans une classe de lecture expliquée (Écoles normales).

J'assiste à une explication très bien préparée; elle l'est même avec un luxe de détails inutile. Chaque mot fournit un prétexte à des rapprochements littéraires qui ne sont pas indispensables. Par exemple, quand Mme de Sévigné, dit qu'elle est effrayée de la rapidité du temps, le professeur éprouve le besoin d'indiquer quelles sont les sources(?) où elle a puisé ce sentiment. Comme s'il n'était pas très naturel!

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Conseil Supérieur de l'Instruction publique.

(Session de Juin 1919)

Le Conseil supérieur a adopté :

1° Un projet de décret modifiant l'article 5 du décret du 26 juillet 1909, modifié par le décret du 8 juillet 1914.

D'après ce nouvel article 5, les cinq heures d'enseignement par semaine que les instituteurs détachés comme surveillants dans les écoles primaires supérieures sont tenus de donner, seront rétribuées par l'Etat au taux fixé pour les heures supplémentaires sous réserve que les professeurs de l'école fournissent le maximum de leurs heures de service.

Jusqu'à présent, ces heures étaient payées soit par les Municipalités, soit par les directeurs d'école.

2° Un projet d'arrêté complétant l'art. 128 de l'arrêté organique du 18 janvier 1887, modifié le 28 juillet 1911.

Les instituteurs et institutrices régulièrement détachés dans des établissements relevant d'autres départements ministériels recevront désormais les médailles d'argent, médailles de bronze et mentions honorables comme leurs collègues restés dans les cadres de l'institution publique.

Jusqu'à présent, seuls les instituteurs et institutrices, détachés dans les lycées et collèges ou dans les colonies, pouvaient bénéficier de ces distinctions honorifiques. Il a paru équitable d'étendre cette mesure aux autres détachés. Le nombre des distinctions qui pourront être décernées cette année en application de ce nouveau texte a été calculé de façon à réparer le préjudice causé à ces maîtres :

3° Un projet d'arrêté modifiant l'art. 211 de l'arrêté du 18 janvier 1887, 29 août 1895, 29 juillet 1908.

Ce projet modifie les épreuves de l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement du chant (degré élémentaire) : à l'écrit, la dissertation sera remplacée par *des* questions d'enseignement musical (*méthode et procédés d'enseignement*, *théorie musicale*). A l'oral, on

joint à l'exécution d'un chant classique l'exécution d'un chant *scolaire* interprété de mémoire et *sans accompagnement.*

En modifiant ainsi la forme de l'examen, on a voulu permettre au jury de se rendre compte surtout des aptitudes pédagogiques des candidats, et de choisir de futurs professeurs plutôt que des artistes.

4° Projet de décret modifiant l'article 64 du décret du 18 janvier 1887 et projet d'arrêté modifiant l'arrêté du 13 février 1888 relatif aux conditions de nomination des économes des écoles normales.

On a voulu : 1° faire disparaître la discordance qui existait entre l'article 64 du décret du 18 janvier 1887 et le décret du 29 mars 1890, en ce qui concerne le mode de fixation du cautionnement des économes ; 2° permettre l'accès de ces fonctions à des professeurs d'école normale qui, désirant, pour raisons de santé, quitter le professorat, ne possédaient ni le brevet supérieur, ni le certificat d'aptitude pédagogique ; 3° rendre plus difficile l'examen du certificat d'aptitude afin d'entourer de plus sûres garanties le recrutement de ce personnel qui a une action essentielle sur la formation des habitudes personnelles des normaliens et des normaliennes : à cet effet, on a introduit parmi les épreuves écrites une composition d'hygiène ou d'éducation.

Enfin, le Conseil supérieur n'a pas adopté un projet de modification de l'article 141 de l'arrêté des 18 janvier 1887-9 décembre 1901, tendant à exiger des candidats aux brevets de capacité, leur inscription à *l'inspection académique du département où ils sont domiciliés*, sauf dispenses exceptionnelles.

Cette mesure était proposée pour permettre une plus juste répartition des candidats entre jurys des divers centres d'examen. Certains centres (Paris notamment) reçoivent un trop grand nombre d'inscriptions : d'où un encombrement nuisible aux candidats et aux candidates, nuisible surtout aux études.

Le Conseil supérieur a craint que, pour des raisons diverses, un trop grand nombre de dérogations ne soient demandées aux Recteurs, et il a décidé l'ajournement de cette modification, jusqu'à ce qu'intervienne une réforme plus complète des brevets de capacité.

Bibliographie.

(*Comptes rendus présentés à la Commission des Bibliothèques de l'enseignement primaire.*)

Pédagogie vécue, par Charrier. 1 vol. in-16, F. Nathan, éditeur.

Le livre de M. Charrier, *Pédagogie vécue* est d'abord sans doute un manuel à l'usage des candidats au certificat d'aptitude pédagogique, mais il est aussi un conseiller et un guide pour les maîtres débutants et même pour ceux que l'expérience a déjà instruits des difficultés de leur tâche. L'auteur n'a pas songé à éviter la forme didactique et un peu sèche en apparence du manuel, mais les remarques prises sur le vif, les conseils dictés par une longue collaboration avec les maîtres fondent sur des réalités très bien observées les principes généraux qui demeureraient sans cela abstraits et sans vie.

L'óuvrage mérite donc bien son titre de pédagogie vécue, et il nous semble pouvoir atteindre le double but que se propose l'auteur « Faire penser, faire agir ». Il sera lu avec intérêt et avec fruit non seulement par les débutants mais par tous les maîtres qui s'intéressent à leur tâche.

Cet ouvrage nous paraît avoir sa place dans les bibliothèques pédagogiques, dans les biliothèques d'écoles normales, et même dans les bibliothèques d'écoles primaires supérieures, puisqu'un très grand nombre d'instituteurs et surtout d'institutrices sortent directement de l'école primaire supérieure.

❦

Pierre Corneille, par Auguste Dorchain. 1 vol, in-18, 3 fr. 50, Garnier frères, éditeurs.

Ce n'est point une *étude critique* sur Pierre Corneille; c'est une biographie, informée, neuve, entraînante, et qui élève. On n'y suit pas seulement en leur « milieu » rouennais, normand, parisien, le développement émouvant de sa vie et de son œuvre; on y relève, dans cette œuvre même, un trait presque inaperçu et important. M. Dorchain a cherché dans la vie intérieure de Corneille, dans ses épreuves de sentiments, dans sa vie, non pas de poète, mais d'homme, l'expli-

cation, insoupçonnée, mais vraisemblable, de quelques-unes des parties de son théâtre, et non des moindres. Ce n'est pas pour « utiliser » seulement un de ses sonnets d'amoureux que le jeune poète écrit sa première comédie. Mélie lui est dictée par son amour ; elle est comme sa confession, que lui arrache, trop tôt, la joie de ses fiançailles. Aux vers d'extase de Tircis aimé, qui ne peut croire à son bonheur, quelle est la réplique de Mélite? Les mots mêmes de Catherine Hue dans le *Dialogue*, où elle assurait Corneille de sa foi : *Tu t'en peux assurer.* Et quand, Catherine cédant à sa mère, il lui faut renoncer au bonheur, n'est-ce pas cette détermination suprême qui lui suggère l'idée, non plus d'un obstacle médiocre, mais du conflit entre le devoir et l'amour? Jusque dans *Polyeucte* les confidences de Pauline à Stratonice semblent un aveu de Catherie Hue.

> Mais que sert le mérite où manque la fortune?
> . . . .
> Trop invincible obstacle, et dont trop rarement
> Triomphe auprès d'un père un vertueux amant!

Et, plus encore, ses paroles, si nobles, à Sévère lui-même :

> Si le ciel en mon choix eût mis mon hyménée,
> A vos seules vertus je me serais donnée.
> Pas plus que Sévère, l'auteur du Cid n'avait déçu
> Le généreux espoir qu'elle en avait conçu.

Toute la scène « se transpose » sans effort ; et il faut reconnaître que *l'Excuse à Ariste* avait bien été une « confession ».

Vingt ans plus tard, lorsque Corneille, malgré ses cheveux gris, s'éprend, une seconde fois, d'amour, pour la du Parc, celle que ni La Fontaine, ni Molière, ni Racine ne purent s'empêcher d'aimer, M. Dorchain, nous initiant encore à son intimité, nous révèle la force de cet amour d'automne et nous en découvre l'impression, les traces vives, dans presque toutes les œuvres de la fin, dans *Pulchérie* même, quatorze ans après! C'est l'ardeur de ce sentiment mélancolique et fier qui s'exprime, non pas seulement dans les fameuses *Stances à Marquise*, mais dans la souffrance de Stertorius, amoureux malgré son âge (1662), dans la douleur de Syphax, le vieux mari de Sophonisbe (1663), dans celle de l'admirable vieillard Martinan, épris de Pulchérie (1672) qui lui exprime, dans les mêmes termes, les mêmes sentiments, que Corneille jadis avait exprimés à la du Parc. Et ce n'était point la première fois. Attila, s'adressant à Ildione, avait repris les expressions dont Corneille s'était servi, neuf ans plus tôt, pour la du Parc, qui tenait le rôle d'Ildione ; une fois de plus, c'étaient les sentiments réels de l'homme que traduisit l'auteur et qui, en quelque sorte, et non sans inconvénients, mais non sans beauté, faisaient irruption dans son œuvre. La fiction reflétait la vie.

L'étude de M. Auguste Dorchain a d'autres mérites encore ; si, çà

et là, elle peut appeler quelques réserves, elle est tout animée d'amour et d'admiration pour le plus grand de tous nos poètes classiques; elle est digne d'un poète. Elle respire aussi un sentiment vif des gloires de la France, dont elle montre que nul de nos grands écrivains ne fut un plus fervent zélateur que l'auteur des Horaces et de Nicomède anobli si justement par Louis XIV. Mais son mérite propre, qui la rend originale, est de démontrer, par maintes citations des plus précises, combien ces œuvres classiques, qu'on juge abstraites et vagues, sont proches des faits les plus réels, combien cette littérature du XVIIe siècle, déclarée générale et impersonnelle, est profondément empreinte, même en ses parties les plus hautes, de la personnalité des auteurs.

❧

La Mécanique : *les idées et les faits*, par Léon Lecornu, 1 vol. in-8, 3 fr. 50, Flammarion, éditeur.

L'ouvrage de M. Lecornu appartient à la bibliothèque de Philosophie scientifique — et rien ne peut mieux en faire comprendre l'esprit que les premières lignes écrites par l'auteur : « J'aurai, dit-il, la hardiesse d'invoquer parfois le sens commun : au risque de passer pour arriéré, j'essaierai de combattre ainsi certaines tendances qui me paraissent convenir plutôt à la culture germanique qu'à la civilisation latine. »

Après avoir précisé le domaine de la Mécanique, M. Lecornu en étudie les bases géométriques et historiques.

L'étude des principes et axiomes est menée avec la figure scientifique qui convient, et les chapitres suivants constituent un cadre excellent pour un cours de mécanique.

La lecteur ne devra pas chercher dans ce livre des équations, des raisonnements de pure géométrie mécanique; mais il y trouvera des idées, — et aussi des *faits*.

Des faits! pourquoi tant obscurcir souvent, dans nos leçons, l'horizon scientifique? Trop de métaphysique n'est bon qu'à semer le doute dans les esprits que nous voulons former. Comment ne pas les troubler en jugeant avec Henri Poincaré que « cette affirmation, *la Terre tourne*, n'a aucun sens »? Il faut alors, sous peine d'inconséquence, dit M. Lecornu, aller beaucoup plus loin, et déclarer : « Quand on affirme : voici une toupie qui tourne, on parle pour ne rien dire, attendu que c'est peut-être tout l'univers qui tourne autour de cette toupie particulière. Nous sommes maîtres de la croire fixe : la Mécanique universelle doit, ce choix fait, arranger ses lois en conséquence. » Et il ajoute : « Comme conclusion de cette discussion, nous ne pouvons mieux faire que d'invoquer, une fois de plus, le sens commun. » (page 137).

Une citation, encore, qui donnera bien l'impression d'ensemble que laisse la lecture du livre (page 17) :

« La mécanique appliquée ne se soucie guère de la rigueur; elle établit, vaille que vaille, des formules empiriques qui suffisent à ses besoins. Il ne faut pas médire d'elle, car elle a présidé aux grands progrès industriels du XIXe siècle, et régit encore ceux du XXe siècle. On doit seulement regretter que, trop souvent, cet art de la mécanique ignore la mécanique scientifique, laquelle se venge de lui par un dédain plus ou moins justifié. Il serait souhaitable que les savants et les hommes de métier uuissent davantage leurs efforts. La guerre actuelle nous a donné, à cet égard, une terrible leçon de choses.... »

En résumé, excellent ouvrage dont la lecture m'a rappelé — après tant d'autres occasions — un adage latin qu'on m'apprit jadis : *Primum vivere, deinde philosophari.*

Je propose de *conseiller* la lecture du livre de M. Lecornu à nos *professeurs* d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures. La lecture en serait difficile aux habitués de nos autres bibliothèques.

❦

Ce que tout Français doit savoir sur nos Colonies, par Regismansel, François, Rouget. 1 vol in-16, Larose, éditeur.

La guerre de 1914 aura eu ce résultat de faire comprendre à tous les Français l'intérêt qu'ils ont à suivre de près les questions coloniales et à tirer de leur riche domaine d'outre-mer les avantages de toutes sortes qu'il peut et doit leur fournir. Aux lourdes épreuves que nous avons traversées, nos colonies ont pris la part la plus large, la plus généreuse et la plus dévouée; elles n'ont cessé de nous envoyer des denrées et des matières premières, des travailleurs et des combattants; au lendemain de la guerre, elles nous seront nécessaires, indispensables, pour assurer notre existence dans le présent, notre développement dans l'avenir. Le sentiment et l'intérêt, la reconnaissance et les vues positives sont ici d'accord pour aider notre conduite à l'égard de nos possessions proches ou lointaines.

Mais on ne comprend bien que ce que l'on connaît bien, et notre premier devoir est de les connaître. En réunissant en un court volume, complet cependant, tout ce qui concerne la géographie, l'histoire, l'organisation et les ressources économiques de nos colonies, les auteurs de cet ouvrage, M. Regismansel, M. François, tous deux fonctionnaires au Ministère des Colonies, et M. Rouget, délégué du Gouvernement général de l'Afrique équatoriale française à l'Office colonial, ont fait une œuvre utile et qui vient à son heure.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

N[lle] série. Tome LXXV. N° 9 Septembre.

REVUE
Pédagogique

En Amérique :

Un Code de morale pour les enfants.

« Que nos enfants soient meilleurs que nous, — meilleurs physiquement, intellectuellement, socialement, moralement c'est le vœu profond de tout Américain, père ou mère de famille. »

Ainsi s'exprime « l'Institut national d'Éducation morale » qui a son siège à Washington et des ramifications dans tous les États de la grande république.

Dans les années 1916 et 1917, cet Institut a entrepris l'établissement d'un code de morale pour les enfants. une sorte de très simple et très petit catéchisme, s'appliquant à tous les enfants et capable d'organiser moralement toute la vie de l'enfant.

On a institué un concours. Un bienfaiteur anonyme a pris à sa charge les frais et a offert un prix de cinq mille dollars à l'auteur du meilleur manuscrit.

Un appel a été lancé dans tous les États de la confédéra-

tion : « on demandait avec instance aux auteurs de discuter leur idée avec le plus grand nombre possible de personnes, pour que l'opinion publique fût exactement réfléchie dans leur œuvre ».

Soixante-dix mémoires ont été présentés. Une très compétente commission a mis près d'un an à les examiner et a enfin choisi celui de M. William J. Hactchins, professeur d'homélétique au séminaire d'Oberlin, dans l'Ohio.

Si ce travail est œuvre individuelle, il y a dans des circonstances qui ont présidé à sa rédaction, dans le choix qui en a été fait, la garantie qu'il correspond à des tendances générales de l'enseignement américain. Le document est donc intéressant à divers titres. Il est très court; il tient en dix commandements. En voici la traduction [1] :

Le code des enfants.

Les garçons qui sont de bons Américains et les filles qui sont de bonnes Américaines s'efforcent de devenir forts et utiles, pour que notre pays devienne toujours plus grand et toujours meilleur.

C'est pourquoi ils observent les lois de la bonne conduite que les meilleurs parmi les Américains ont toujours observées.

I. — La première loi est :

Porte-toi bien.

Le bon Américain s'efforce d'acquérir une santé parfaite et de la conserver.

L'avenir de notre pays dépend de ceux qui s'efforcent

1. Traduction de M. Georges Roth, professeur de l'Université.

d'être physiquement aptes à leur tâche quotidienne. C'est pourquoi :

1° Je tiendrai propres mes vêtements, mon corps et mon esprit.

2° J'éviterai les habitudes qui peuvent me nuire. Je contracterai et je n'abandonnerai jamais celles qui peuvent m'être utiles.

3° Je m'efforcerai de prendre ce qu'il faut de nourriture, de sommeil et d'exercice pour me maintenir en parfaite santé.

II. — **La seconde loi est :**

Sois maître de toi.

Le bon Américain est maître de lui-même.

Ce sont les hommes les plus maîtres d'eux-mêmes qui servent le mieux leur pays.

1° Je serai maître de ma *langue* et ne lui permettrai aucune parole vulgaire, ou basse, ou profane.

2° Je serai maître de mon *caractère* et ne me mettrai pas en colère quand les gens ou les choses me contrarieront.

3° Je serai maître de mes *pensées* et ne laisserai pas un sot désir gâter une intention raisonnable.

III. — **La troisième loi est :**

Aie confiance en toi.

Le bon Américain a confiance en lui-même.

La vanité est une sottise, mais la confiance en soi est nécessaire à l'enfant qui veut être fort et utile.

1° J'écouterai volontiers les conseils des personnes plus

âgées et plus sages que moi. Mais j'apprendrai à penser par moi-même, à décider par moi-même, à agir par moi-même.

2° Je ne craindrai pas qu'on se moque de moi.

3° J'oserai agir bien, quand la foule autour de moi agira mal.

IV. — La quatrième loi est :

Sois digne de confiance.

Le bon Américain est digne de confiance.

Notre pays sera d'autant plus grand et d'autant meilleur que ses citoyens pourront plus pleinement se fier les uns aux autres.

C'est pourquoi :

1° Je serai honnête en parole et en action. Je ne mentirai pas; je ne feindrai pas; je ne ferai pas semblant; je ne cacherai pas la vérité à ceux qui ont le droit de la connaître.

2° Je ne ferai pas le mal dans l'espoir de n'être pas découvert. Je ne puis me cacher la vérité à moi-même et je ne la cacherai pas à autrui.

3° Je ne prendrai pas sans permission ce qui ne m'appartient pas.

4° Je ferai sur-le-champ ce que j'ai promis de faire. Si j'ai fait une promesse stupide, je confesserai tout de suite qu'elle est stupide et m'efforcerai de réparer le mal que mon erreur aura pu causer. Je parlerai et j'agirai toujours de façon à ce que les hommes trouvent plus facile d'avoir confiance les uns dans les autres.

V. — La cinquième loi est :

Joue loyalement.

Le bon Américain joue franc-jeu.

Le jeu loyal exerce et accroît notre vigueur et nous aide à être plus utiles à notre pays.

C'est pourquoi :

1° Je ne tricherai pas. Je ne jouerai pas pour un enjeu ou pour de l'argent. Si je ne jouais pas loyalement, le perdant perdrait le plaisir du jeu ; le gagnant l'estime de lui-même et le jeu ne serait plus qu'une occupation méprisable et souvent cruelle.

2° Je traiterai mon adversaire avec politesse.

3° Si je joue en équipe, je jouerai, non pour ma gloire personnelle, mais pour le succès de mon équipe et pour le plaisir du jeu.

4° Je serai un perdant sans rancune et un gagnant sans orgueil.

VI. — La sixième loi est :

Fais ton devoir.

Le bon Américain fait son devoir.

Celui qui esquive son devoir ou qui reste volontairement oisif, nuit au travail d'autrui. Il charge les autres du travail qu'il aurait dû faire lui-même. Il lèse ses concitoyens et, par conséquent, son pays.

1° Je m'efforcerai de découvrir quel est mon devoir, de savoir ce que *je dois faire* et ce devoir je l'accomplirai, qu'il soit aisé ou qu'il soit ardu.

Ce qu'on *doit* faire, on *peut* le faire.

VII. — La septième loi est :

Fais bien ton ouvrage.

Le bon Américain, fait comme il faut ce qu'il faut. *La prospérité de notre pays dépend des hommes qui ont appris à faire comme il faut les choses qu'il faut faire.*

C'est pourquoi :

1° J'acquerrai la meilleure instruction possible et j'apprendrai tout ce que je puis de ceux qui ont appris à faire comme il faut ce qu'il faut.

2° Je prendrai intérêt à ma besogne et ne me contenterai pas d'un travail négligé et simplement passable. Une roue, un rail, un boulon mal faits peuvent causer la mort de centaines de personnes.

3° Je m'efforcerai de faire ce qu'il faut, comme il le faut, même lorsque personne ne me voit ou ne me fait des compliments.

Quand une fois j'aurai fait tout mon possible, je ne porterai pas envie à ceux qui auront mieux fait encore, ou qui auront reçu plus grande récompense.

L'envie gâte l'œuvre et l'ouvrier.

VIII. — La huitième loi est :

Apprends à travailler avec les autres.

Le bon Américain travaille en amicale coopération avec ses compagnons.

Un homme seul ne pourrait bâtir une ville, ou construire un chemin de fer. Un homme seul trouverait difficile de bâtir une maison ou de construire un pont. Pour que j'aie du pain, il faut que des hommes aient semé et moissonné,

que d'autres aient fabriqué charrues et batteuses, d'autres élevé des moulins, extrait du charbon, d'autres construit des fours et des magasins. A mesure que nous travaillons mieux en commun, la prospérité de notre pays s'accroît.

1° Dans tout travail en commun, je ferai ma tâche et j'aiderai mes camarades à faire la leur.

2° Je tiendrai en ordre les objets dont je me sers. Quand les choses ne sont pas à leur place, elles sont encombrantes et souvent difficiles à retrouver. Désordre signifie : confusion, perte de temps et de patience.

3° Dans tout travail en commun, je serai de bonne humeur. La mauvaise humeur déprime les ouvriers et fait tort à l'ouvrage.

4° Quand j'aurai touché le salaire de mon travail, je ne me montrerai ni avare ni prodigue, je dépenserai ou j'économiserai en brave ouvrier Américain.

IX. — **La neuvième loi est :**

Sois bon.

Le bon Américain a le cœur bon.

En Amérique, ceux qui sont de races, de couleurs, de conditions différentes ont à vivre ensemble. Nous sommes différents mais nous formons un grand et même peuple. Tout manque de bonté lèse la vie commune; tout acte de bonté la favorise.

C'est pourquoi :

1° Je serai bon dans toutes mes *pensées* ; je n'éprouverai ni jalousie, ni rancune. Je ne me croirai supérieur à quiconque, parce que je suis d'une autre race, d'une autre couleur, d'une autre condition. Je ne mépriserai personne.

2° Je serai bon dans toutes mes *paroles*. Je ne ferai de

commérages sur personne, ne dirai du mal de personne. Il y a des mots qui blessent, et d'autres qui guérissent.

3° Je serai bon dans dans tous mes *actes*. Je n'exigerai pas, en égoïste, que tout le monde me cède. Je serai toujours poli. Je ne donnerai pas du mal inutile à ceux qui travaillent pour moi. Je ferai mon possible pour empêcher toute cruauté et j'aiderai de mon mieux ceux qui ont le plus besoin d'aide.

X. — La dixième loi est :

Sois fidèle.

Le bon Américain est fidèle.

Si notre Amérique doit devenir toujours plus grande et meilleure, il faut que ses citoyens soient loyaux, religieusement fidèles dans toutes les relations où la vie les engage.

Je serai *fidèle* envers ma *famille*. — En toute loyauté j'obéirai joyeusement à mes parents ou à ceux qui tiennent leur place. Je ferai de mon mieux pour aider chaque membre de ma famille à être fort et utile.

2° Je serai fidèle envers mon *école*. En toute loyauté, j'obéirai et j'aiderai les autres élèves à obéir aux règles qui sont faites pour le bien de tous.

3° Je serai fidèle envers ma *Ville*, mon *État*, ma *Nation*. En toute loyauté, je respecterai et j'aiderai les autres à respecter les lois et les cours de justice.

4° Je serai fidèle envers l'*humanité*. En toute loyauté, je ferai de mon mieux pour améliorer les relations de mon pays avec les autres pays et pour donner à tout homme, en quelque pays que ce soit, les meilleures chances d'avenir.

Si je cherche uniquement à être fidèle envers ma famille, je risque de ne pas l'être envers mon école, si je cherche

uniquement à être fidèle envers mon école je risque de ne pas l'être envers ma Ville, mon État, ma Nation. Si je cherche uniquement à être fidèle envers ma Ville, mon État, ma Nation, je risque de ne pas l'être envers l'humanité. — Je m'efforcerai, avant toute chose, d'être fidèle envers l'humanité. Alors, je serai, à coup sûr, fidèle envers ma Nation, mon Etat, ma Ville, mon école, ma famille.

Celui qui obéit à la loi de la fidélité, obéit aux neuf autres lois qui font le bon Américain.

Si sur le point d'agir, quelque jour, tu redoutes —
Au cas où l'on saurait la chose — de rougir
La bonne solution, enfant, sans aucun doute
Sera de t'abstenir.

(Mary Howett.)

Tel est le petit catéchisme où les Américains ont reconnu le meilleur de leur conscience. On remarquera la nature de l'inspiration qui l'anime. Aucun de ces commandements n'invoque de raisons théologiques; aucun, pas même celui de la santé, ou celui du travail, ne fait appel à l'intérêt individuel. L'inspiration est parfaitement simple et parfaitement homogène : toute cette morale de l'enfant est fondée sur l'obligation de servir le pays dont on fait partie et l'humanité dont on fait partie aussi, et de se montrer digne de ce pays et de l'humanité.

N'est-ce pas d'ailleurs l'inspiration qui anime notre enseignement laïque? Mais il est notable de voir les Américains trouver à leur tour qu'elle est celle qui a le plus naturellement prise sur les âmes d'enfants, parce qu'elle est probablement, elle-même, l'âme secrète de la moralité générale.

F.-P.

L'Art musical
et l'Enseignement public.

Les programmes de l'enseignement primaire, élaborés il y a près d'un demi-siècle, ont fait à l'étude de la musique une place assez large pour que, s'ils sont suivis, ceux qui ont profité de cet enseignement soient en état de lire les notes, distinguer les intonations et les rythmes et chanter une partie dans des chœurs à deux ou trois voix.

Nous savons bien que, dans la pratique, ce résultat est généralement loin d'être atteint. Mais d'abord, certains progrès constatés depuis vingt ans et les efforts tentés par des éducateurs de très bonne volonté peuvent faire espérer qu'une amélioration de plus en plus sensible se produira.

D'autre part, nous pouvons être autorisés à nous placer ici à un point vue un peu particulier. Sans doute le programme des études primaires est le même en quelque lieu qu'on l'enseigne. Mais il n'est pas moins vrai que ses applications sont diverses. Les mêmes matières enseignées à l'enfant qui fréquente l'école de hameau et à l'élève du lycée destiné à poursuivre jusqu'à leur achèvement les études secondaires, voire supérieures, peuvent prendre, de part et d'autre, des physionomies toutes différentes. Ne nous inquiétons donc pas pour l'instant de savoir si le programme relatif à la musique est incomplètement appliqué dans le premier cas et tenons-nous-en au second, c'est-à-dire celui d'une préparation aux études secondaires et supérieures. Ici, les matières du programme ont dû être intégralement étudiées aux degrés élémentaires (si elles ne l'ont pas été, cela fut sans excuse). Examinons quelles conséquences doivent être tirées, au point de

vue musical, de cette préparation première et quel développement peut s'ensuivre.

Nous ne nous arrêterons pas à cette objection, que l'enseignement public n'a pas de place à donner à la musique : cette place lui a été assignée par les règlements pour les degrés élémentaires et cela suffit à répondre. Puis donc que la musique est comprise parmi les matières placées à la base de l'éducation, il est nécessaire que sa connaissance et sa pratique soient continuées au fur et à mesure que le niveau s'élève. Que dirait-on de l'idée que, l'enfant ayant appris à lire, écrire et compter, tout est dit et qu'il faut s'en tenir là? Il en serait de même si, en musique, les études étaient arrêtées après l'école primaire ou aux degrés correspondants dans les autres enseignements.

Aussi bien, personne n'a jamais songé à prescrire cette interruption. La musique continue à tenir sa place sur les programmes des écoles primaires supérieures, des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, enfin dans les lycées, surtout ceux de filles. Mais cette place est bien mesurée et les prescriptions bien timides. Elles se bornent à recommander la continuation des études commencées à l'école primaire, pour les perfectionner s'il se peut, mais sans y rien ajouter de nouveau, ou presque.

Peut-être un jour viendra-t-il où l'on songera à donner à la musique une place moins insignifiante dans l'enseignement général. Certaines tendances, certains efforts semblent nous en apporter la promesse. Acceptons-en l'augure. C'est en vue de cette éventualité que nous voudrions présenter les observations qui vont suivre.

I

Admettons donc qu'en musique comme en toute autre matière l'enseignement primaire ait rempli sa tâche : donner à l'écolier les principes généraux et en assurer les premières applications. Que faut-il faire à la suite? D'abord, cela va sans dire, approfondir les connaissances acquises et en perfectionner les résultats. Mais cela ne doit pas suffire. Un moment viendra où l'écolier sera suffisamment en possession de l'outillage élémentaire qu'il a appris à manier dès l'enfance pour désirer lui-même en faire

un usage un peu plus hardi. Songeons que, si les programmes ont été suivis, on aura commencé à lui apprendre la musique à son entrée à l'école. A quinze ou à seize ans, il aura derrière lui une dizaine d'années d'études : sans doute il demandera à la musique de lui dire autre chose que de répéter que la blanche vaut deux noires et lui faire lire d'éternelles leçons de solfège.

L'idée qui viendra alors à l'esprit familiarisé avec les premières notions sera donc celle-ci : pratiquer, apprendre à jouer d'un instrument, à chanter, peut-être à écrire.

Assurément, il faudra toujours encourager les efforts de ceux que leur goût et leur zèle poussent vers des études complètes. Il est nécessaire, même dans l'intérêt général, que les mieux doués culitivent leurs dons : les résultats obtenus par eux trouveront toujours leur utilisation dans les ensembles auxquels concourra la collectivité.

Cela dit, il faut reconnaître que là n'est pas le but essentiel de l'enseignement scolaire. Et d'abord, en musique, l'étude approfondie de la technique est trop absorbante et difficile, les résultats sont trop longs à obtenir, pour qu'on puisse songer à l'orienter dans ce sens. C'est aux écoles spéciales, aux Conservatoires qu'il appartient de donner cet enseignement approfondi, et ceux qui s'y consacrent doivent y mettre une assiduité trop exclusive pour que leurs travaux puissent aller de pair avec les études générales. Constatons aussi que l'enseignement de la musique en tant qu'art est chose essentiellement individuelle, tandis que l'enseignement général conservera toujours un caractère collectif. Voilà bien des raisons pour conclure que ce n'est pas dans ce sens qu'il faut chercher le progrès à réaliser au point de vue musical dans l'enseignement secondaire.

Est-ce à dire pourtant qu'à ce degré même l'école n'a rien à retenir de ce qui constitue la pratique ordinaire de l'art, c'est-à-dire l'exécution de la musique? Point du tout. La voix est l'instrument naturel que chacun porte avec soi et le chant choral a toujours été considéré comme l'aboutissement de l'éducation musicale à l'école. L'on ne saurait trop en préconiser et en développer l'usage, et nous allons voir bientôt comment il deviendra lui-même un adjuvant puissant à la réalisation de l'objet principal auquel nous allons arriver et qu'il nous faut maintenant définir.

La musique ne doit pas être rabaissée au simple rôle d' « art d'agrément », auquel on n'a que trop souvent tendance à la réduire. Elle vaut mieux que cela. Elle est « un Art », et dans toute la force du terme. Elle a eu ses maîtres, ses chefs-d'œuvre, son évolution; et cela est trop ignoré et devrait être mieux connu. De même qu'au cours des études secondaires les élèves sont initiés aux notions principales de l'histoire littéraire, qu'ils sont renseignés sur les caractères généraux de l'architecture, la sculpture, la peinture aux diverses époques de la civilisation humaine, que même des cours d'histoire de l'art (mais n'a-t-il pas été toujours entendu que ceux-ci doivent être exclusivement consacrés aux arts plastiques?) ont été institués, des programmes rédigés et quelquefois des maîtres désignés pour les professer, de même la musique a droit à tenir sa place dans cette culture générale. Beethoven, Mozart et Gluck n'ont-ils pas autant de raisons d'être connus que Shakespeare, Dante ou Racine, Michel-Ange, Rembrandt ou Phidias?

C'est vers ce domaine que devraient être dirigées les futures explorations de ceux qui voudraient cultiver une nouvelle partie du champ de la musique.

En somme, l'éducation musicale a devant elle deux voies qui s'embranchent et sur chacune desquelles il lui est permis de choisir sa direction.

La première, que nous avons déjà entrevue à son entrée, est celle qui mène à la pratique de l'art par l'exécution des œuvres, leur composition même : la suivre nécessite un effort personnel et agissant.

L'autre est d'un parcours plus aisé : elle conduit simplement à la contemplation des chefs-d'œuvre et à leur connaissance : acte passif et qui se réduit au rôle de spectateur et se borne à écouter. Quoi de plus légitime? N'est-ce pas pour être écoutée que la musique est faite? Il est possible d'apprécier les qualités des peintres, des sculpteurs, des architectes sans être soi-même architecte, sculpteur ou peintre, — de connaître et d'admirer Corneille, Molière et Hugo, Bossuet et Descartes, sans être poète, orateur ou philosophe, même tragédien. Pourquoi donc serait-il plus indispensable de posséder en musique une technique approfondie et personnelle pour comprendre l'évolution de

son art? Si d'ailleurs ceux devant qui cette évolution doit être expliquée sont les élèves arrivés près de l'achèvement des études secondaires, comme ils ont derrière eux, répétons-le, dix ans et plus d'études musicales préparatoires, ils ne sont pas des ignorants.

Voyons en quoi devra consister cette culture esthétique et historique qui peut être appelée à devenir le couronnement des études musicales dans l'enseignement secondaire et aux degrés correspondants. Si la question n'est pas absolument nouvelle, si elle a déjà donné lieu à certains échanges de vues que nous nous plaisons à retenir, il faut avouer que ces considérations sont assez généralement restées dans le vague. Le temps, semble-t-il, est venu de préciser.

•

Voici un projet de programme que nous proposerions volontiers pour servir de cadre à cette future étude.

La musique grecque, antique, bien qu'on en parle volontiers, ne devrait tenir qu'une place minime au début de l'exposé historique : elle est trop loin de nous, nous est trop peu connue par ses monuments, elle est trop différente de la musique telle que l'ont comprise les temps modernes pour que l'on s'y attarde. Il suffirait d'en constater la nature essentiellement monodique et de faire comprendre sommairement les particularités de ses modes, en les éclairant par des exemples qui se retrouvent encore aujourd'hui dans les chants orientaux, dans quelques-unes de nos chansons populaires traditionnelles, enfin dans le chant de l'église chrétienne. Après avoir donné à ce dernier l'attention qu'il mérite, passer rapidement à l'évolution capitale qui se produisit au moyen âge et aboutit à la constitution de l'art polyphonique et de l'harmonie. Grâce à ces apports, la langue musicale moderne est formée : il faut la suivre maintenant dans ses manifestations et utilisations successives.

Art de la Renaissance; école du contrepoint vocal : Josquin des Prés, Palestrina (XVe et XVIe siècles).

Au XVIIe siècle, nouvelle transformation des formes : la monodie accompagnée, la basse continue (voix et instruments). Style récitatif et style mélodique. Naissance de l'opéra en Italie : les Florentins, Monteverdi, Cavalli.

L'opéra en France au XVIIe et au XVIIIe siècle. Son évolution avec Lulli, Rameau et Gluck. Développement parallèle de l'opéra italien : Pergolèse ; guerres musicales ; Jean-Jacques Rousseau.

L'opéra-comique au XVIIIe siècle : Monsigny, Philidor, Grétry, Dalayrac, etc.

L'oratorio, le motet, la cantate aux XVIIe et XVIIIe siècles : Carissimi, Henri Schütz.

J. S. Bach.

Haendel.

Musique instrumentale aux XVIIe et XVIIIe siècles. La sonate, la suite. Violon : Corelli ; Clavecin : Couperin, Scarlatti.

L'orchestre. Origines de la symphonie : Haydn.

Mozart.

Beethoven.

État de la musique en France et en Italie à la fin du XVIIIe siècle. Les hymnes de la Révolution : Gossec, Méhul, Lesueur, Chérubini. Rouget de Lisle et *La Marseillaise*. Au commencement du XIXe siècle, l'opéra italien, l'opéra français et l'opéra-comique : Cimarosa, Paisiello, Spontini, Boieldieu, Auber.

Rossini ; son influence prédominante vers 1830. Meyerbeer, Halévy, Hérold ; Bellini, Donizetti.

Le romantisme musical : Weber, Schubert, Schumann, Mendelssohn, Chopin, Liszt.

Hector Berlioz.

Richard Wagner.

État de la musique en Europe au milieu du XIXe siècle. Félicien David ; Ch. Gounod ; Verdi. La musique russe. La musique scandinave.

Le réveil de l'école française après 1870. Bizet, Reyer, Lalo, Massenet, M. Saint-Saëns ; César Franck et son école. Coup d'œil général sur l'état de la musique en Europe à l'entrée du XXe siècle.

Ce programme, qui comprend en somme tout ce qui doit être retenu d'important dans l'évolution de l'art musical, peut être rempli en une vingtaine de leçons. Celui qui en aura la charge devra s'en tenir rigoureusement à une étude directe et concrète ;

tout en mettant ses soins à expliquer le génie de chaque maître, à caractériser les formes et le style de chaque époque, il devra éviter de se perdre en des considérations d'une esthétique abstraite. Qu'il se garde, surtout, de sortir de son sujet pour des incursions au dehors, si ingénieuses qu'elles puissent être : la matière est assez riche pour que, limité par le temps, celui qui veut l'épuiser n'ait pas la possibilité de s'en distraire. Pas de vaine archéologie; pas de ces « curiosités » dont le moindre défaut est d'encombrer le champ des connaissances par des inutilités dont la fantaisie et la légende sont les éléments ordinaires. Il est une plaie de notre époque qu'on a défini, par un néologisme peu élégant : « l'amateurisme » ; qu'on s'en garde avec soin. Mais qu'on veuille bien prendre l'histoire des arts comme objet d'une étude sérieuse. Qu'on s'en tienne, pour cet enseignement, à ce qui est vrai et à ce qui est vivant, éternellement vivant : les chefs-d'œuvre. Quant à ces derniers, il sera toujours bon de choisir, pour les proposer à l'attention, les plus connus. Cependant il n'est pas possible de considérer comme morts ceux d'une époque reculée dont les formes ont été plus ou moins abolies : l'on peut ne pas s'y attarder, mais l'on ne doit pas les ignorer; il faut au moins les définir et tâcher d'en faire comprendre le sens. Le choix de ces derniers devra être fait avec un discernement tout particulier.

C'est par des cours que cet exposé sera fait. Il ne semble pas qu'il en puisse être autrement : toute autre méthode serait insuffisante et incertaine. Assurément, dans l'état actuel des choses, nous sommes très loin de cette réalisation : le rêve que nous évoquons ici représente une tentative absolument nouvelle, où tout est à créer. Les mieux intentionnés, aujourd'hui, se bornent à profiter d'une exécution musicale, par exemple l'étude d'un chœur ou d'un chant scolaire qui évoque le nom d'un maître, pour consacrer quelques paroles à la biographie de celui-ci et donner quelques notions générales sur son style et sur son génie. Cela est bon et doit être encouragé; mais ce n'est pas assez : jamais une vue d'ensemble ne pourra se dégager d'un enseignement ainsi éparpillé. Ce n'est pas l'exécution qui doit donner lieu aux commentaires : c'est l'étude de l'histoire qui

devra au contraire motiver l'exécution musicale ; c'est elle qui en sera la véritable raison d'être.

Raison puissante, il faut le proclamer, et dire bien haut que l'audition des œuvres est indispensable pour illustrer le cours d'histoire de la musique et lui faire porter ses fruits. Aussi ne saurait-on faire trop d'efforts dans ce but.

Et c'est ici que la principale difficulté se présente. Les ressources qu'offre l'école sont, il faut l'avouer, insuffisantes et restreintes. Elles se bornent, à peu près exclusivement, à l'usage du chant en chœur. Mais, si admirable que soit l'art du chant choral, il est loin de donner une idée complète de l'évolution de la musique. Remarquons aussi que les chefs-d'œuvre des anciens maîtres nécessitent, d'une façon presque absolue, le mélange des voix d'hommes et de voix de femmes : les chœurs écrits par eux pour l'une ou l'autre seulement de ces catégories de voix sont très rares, véritablement exceptionnels. Il ne reste donc au répertoire vocal de nos écoles qu'un si petit nombre de pages de maîtres qu'en vérité cela ne saurait suffire. Bien entendu, ces quelques morceaux devront être retenus avec soin et former la base de l'enseignement. Mais il faudra, de toute nécessité, chercher autre chose.

De fait, la meilleure manière d'apprendre à connaître une œuvre musicale (en dehors de l'audition complète) est celle qui consiste à se grouper autour du piano et à déchiffrer la partition, en distribuant à chacun de ceux qui lisent une partie vocale, tandis que le pianiste joue la partie instrumentale. Il ne faut pas songer encore à ce moyen dans nos écoles : elles ne sont pas prêtes à en faire usage. Mais il ne serait peut-être pas impossible de lui emprunter une part de ses pratiques. Le professeur, analysant une œuvre, peut interrompre son discours pour faire entendre un thème, une phrase, un morceau : le piano est là pour remplir son rôle. Puis, nous le disions en commençant, il y a certainement dans la classe des personnes qui, douées d'aptitudes au-dessus du commun, les ont développées par un travail particulier : elles seraient les exécutantes naturelles de l'audition familière, de la lecture à la fois instructive et harmonieuse. Enfin, si l'œuvre étudiée comporte une partie de chant d'ensemble, le chœur de toutes les voix, préparé

par une étude préalable, interviendrait au moment voulu. Par ce concours de tous les efforts, l'œuvre aurait été révélée presque complète et vraiment vivante. — Dans d'autres cas, le professeur ferait exécuter quelques pages instrumentales des maîtres, fragments de sonates, pièces de clavecin, transcriptions d'orchestre, etc. Ainsi les traits caractéristiques de chacun, les transformations du style à travers les âges, pourraient être perçus et saisis par les auditeurs, lesquels cesseraient de ne voir dans le cours qu'une série de faits et de noms et se rendraient compte ainsi de la véritable évolution de l'art.

Sans doute, il faudra craindre de laisser dégénérer ces auditions musicales en concerts : c'est là une affaire d'adaptation qui trouvera facilement sa solution à l'usage. Mais il est essentiel que l'exposé historique soit illustré de musique. Le professeur d'histoire des arts plastiques omet-il jamais de présenter à ses élèves les spécimens des chefs-d'œuvre dont il leur parle? Il leur donne pour premier conseil d'en aller voir les originaux dans les musées. Le professeur d'histoire de la musique agira semblablement avec les siens en les engageant à entendre dans les concerts et les théâtres les œuvres qui font l'objet principal de son cours. Nul doute que ce soit là la meilleure initiation aux études auxquelles il préside et l'on ne saurait trop la préconiser, toutes les fois qu'il sera possible de l'obtenir. Mais, même en l'absence de cette possibilité, il faudra que l'école fournisse les lumières nécessaires. Nous avons parlé des auditions fragmentaires données pendant les cours. De même le professeur d'histoire des arts plastiques a exhibé devant ses élèves des reproductions faites à l'aide de la photographie, des projections, des moulages, etc. Qui nous dit si la musique ne pourrait pas, et dès aujourd'hui si on le voulait, disposer de procédés analogues, permettant de reproduire devant des auditoires sérieux, par des moyens mécaniques qui ne demanderaient qu'à être utilisés avec discernement, des chefs-d'œuvre dignes de contribuer à la culture générale qu'il s'agit de perfectionner présentement? C'est peut-être là qu'il faudra chercher les moyens les plus efficaces pour aboutir à réaliser ce progrès.

II

Voici enfin une question capitale, et qui, le problème posé jusqu'ici fût-il résolu de la façon la plus favorable, pourrait rester quelque temps encore un obstacle à son application.

Qui donnera cet enseignement, nouveau dans nos écoles, de l'histoire et de l'esthétique musicale?

Deux réponses sont possibles, car il est deux catégories de gens qui, à des titres divers, pourraient être considérés comme capables d'assumer la tâche.

Les uns sont les professeurs de musique, les artistes professionnels, élevés dans les Conservatoires.

Les autres sont les professeurs de l'université, préparés par leurs études à enseigner l'histoire, la philosophie, l'esthétique.

Nous proposerions volontiers une troisième solution : celle qui, sans décourager aucune bonne volonté, ferait appel, au moins momentanément, au concours simultané des universitaires et des musiciens. Il importe en effet, pour pouvoir atteindre au but commun, que les uns et les autres se rapprochent et s'unissent, qu'ils s'empruntent mutuellement des qualités qui, du fait de l'éducation première, ont été acquises par les uns à l'exclusion des autres et inversement.

En effet, il manque à la plupart des musiciens d'avoir appris à développer les connaissances et les idées générales, ainsi que d'avoir perfectionné les qualités d'élocution nécessaires à un enseignement d'ordre supérieur. Par contre, les universitaires ont besoin d'être mis en possession d'une technique particulière que leurs études ne leur ont pas procurée jusqu'ici. Il faut donc, de part et d'autre, que soit réalisé un effort individuel, lequel d'ailleurs, on peut le constater avec plaisir, a déjà été accompli par plusieurs. Remarquons simplement ceci : que la science musicologique, qui, depuis un demi-siècle environ, a pris en France une importance grandissante, est, à peu près exclusivement, l'œuvre des musiciens. Nous ne devons citer que les morts : or, les noms de Fétis, Gevaert, Bourgault-Ducoudray, Charles Bordes, sont les premiers qui se présentent à l'esprit; et il est permis d'indiquer que, parmi les contemporains, ceux qui se

sont le plus fructueusement adonnés à la musicologie sont aussi des musiciens. Si même l'Université compte présentement dans son sein des musicologues, les meilleurs sont encore des musiciens d'origine — harmonistes, compositeurs, organistes — qui, à leurs connaissances acquises en premier lieu, ont ajouté les titres universitaires qu'il leur fallait pour professer. Un mouvement inverse s'est prononcé, d'une façon déjà sensible, du côté des universitaires, parmi lesquels on compte d'excellents musiciens, doués d'aptitudes réelles et les ayant fécondées par l'étude, et parfois ardents à semer la bonne parole quand ils se trouvent sur un terrain préparé pour la recevoir. Ainsi, venus de deux points différents, les uns et les autres se rejoignent, créant une force commune et prêts à entrer dans l'action.

Un mot encore, au sujet de la distribution du travail, et nous aborderons ensuite les questions pratiques desquelles dépend la réalisation d'un tel enseignement.

Nous avons constaté que l'étude de l'histoire de l'art musical comporte une double tâche : exposer cette histoire et faire connaître les œuvres. La première ne peut être remplie qu'au moyen de cours; la seconde par des exécutions musicales. Deux personnes ne seraient pas de trop pour ce total : le professeur pour faire le cours, le maître de musique (il y en a à tous les degrés que nous visons) pour organiser et diriger les exécutions. Quoi de plus normal? Dans les études scientifiques, — chimie, physique, etc. — le professeur fait le cours et les expériences sont présentées par le préparateur : il en serait de même en musique, où le professeur spécial serait le préparateur du professeur en titre, et cette coopération, à laquelle il n'est pas douteux que chacun se prêterait du meilleur cœur, aboutirait au résultat intégral et complet.

Considérons maintenant l'état actuel des études d'histoire de la musique dans l'enseignement public en France. Si imparfait qu'il soit, cet enseignement n'est nullement inexistant. Mais il a grand besoin d'être complété et coordonné.

L'histoire de la musique est enseignée au Conservatoire de Paris, depuis quarante ans environ. Une chaire fut créée pour

cette matière en 1878 (antérieurement, quelques essais, plus ou moins timides, avaient été tentés, par Barbereau et Eugène Gautier). Bourgault-Ducoudray en fut le premier titulaire et l'occupa pendant plus de trente ans; il a eu pour successeur M. Maurice Emmanuel, un de ces musicologues du temps présent que nous avons signalés comme étant d'origine musicale, car il fut élève des classes de composition du Conservatoire avant de briguer le titre de docteur ès lettres, qu'il obtint après avoir soutenu une thèse sur la musique antique. Pendant longtemps le public fut admis à suivre ce cours, ainsi qu'il l'est dans les Facultés; mais, depuis quelques années, il en a été exclu et le cours n'a plus pour auditeurs que les seuls élèves de quelques classes du Conservatoire. Nous n'avons pas à apprécier si cette exclusion fut heureuse ni motivée; il en résulte, en tout cas, que le cours d'histoire de la musique au Conservatoire national est privé de tout rayonnement, et, en dehors du nombre (assez restreint) des futurs professionnels de l'art musical qui le fréquentent, inexistant pour ceux qui voudraient lui voir jouer un rôle dans la culture contemporaine.

Que certains essais d'un enseignement analogue aient été tentés dans des Conservatoires des départements, cela peut être; mais aucun ne peut être considéré autrement que comme une manifestation d'activité individuelle à laquelle les pouvoirs publics n'ont jamais grandement participé.

La Faculté des lettres de l'Université de Paris possède deux chaires d'histoire de l'art : depuis quelque vingt ans, même un peu plus, l'une de ces chaires restant consacrée à l'enseignement des arts plastiques, l'autre, par une mesure que nous devons constater avec satisfaction, a été affectée à l'histoire de la musique : celle-ci a eu successivement pour titulaires MM. Romain Rolland et André Pirro, le premier sorti de l'Ecole normale supérieure, le second du Conservatoire (classe d'orgue), tous deux titulaires du grade de docteur ès lettres après avoir soutenu des thèses sur des sujets musicaux.

Nous n'avons pas connaissance que les Universités des départements aient été pourvues jusqu'ici de chaires analogues. Mais il est une ville dont l'Université a toujours été un centre d'études musicologiques : Strasbourg. Nul doute que la réorganisation

qui s'y opère actuellement ne laisse à ces études toute l'importance qu'elles ont eue précédemment et que le bon exemple donné par l'Université strasbourgeoise soit fidèlement suivi par celles des autres villes françaises. Par là nous pouvons assurer d'avance qu'un progrès notable aura été accompli.

Mais ne nous faisons pas d'illusions : ce progrès fût-il réalisé, le but vers lequel nous tendons ne serait pas encore atteint. Car les cours d'Universités sont des cours d'enseignement supérieur, où chaque année, et parfois plusieurs années successives, sont consacrées à approfondir un sujet particulier et limité, mais dont l'ensemble même n'arrivera jamais à embrasser la matière totale de l'histoire. C'est ainsi qu'à la Faculté de Paris on a pu assister à des séries de cours consacrés soit aux origines de l'opéra en Italie, soit à l'école Vénitienne, soit à Bach, à Haendel, aux clavecinistes, etc. Tout cela fut d'un haut intérêt, mais n'a qu'un rapport éloigné avec la préparation d'un enseignement élémentaire et général tel que doit être celui que nous nous préoccupons de constituer.

Pourtant, cette activité de l'enseignement supérieur est pleine de promesses. Énumérons-en encore quelques manifestations. Nous avons déjà constaté que plusieurs thèses de doctorat, soutenues devant la Faculté des Lettres, furent consacrées à des sujets de musicologie, et la plupart constituent des ouvrages de la plus haute valeur. Il faut noter encore que l'examen de licence compte parmi ses « matières à option » une épreuve qui peut être consacrée à la musique. Chaque année, avant la guerre, plusieurs candidats ont demandé à satisfaire à des épreuves de cette sorte. Le Diplôme d'études supérieures comporte aussi une dissertation ou petite thèse soutenue devant des professeurs de la Faculté, qui peut avoir un sujet musical : le cas s'en est présenté plusieurs fois à Paris.

Si nous descendons plusieurs degrés dans la hiérarchie des études, nous trouvons l'histoire de la musique comme matière obligatoire dans un examen destiné à fournir de professeurs de musique les écoles appartenant à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. Ici nous revenons expressément à l'ordre d'idées auquel est consacré l'ensemble de cet exposé. Cet

examen est celui du certificat d'aptitude à l'enseignement de la musique dans les écoles normales et, par extension, dans les lycées. Le programme comporte, pour le degré supérieur, des interrogations sur l'histoire de la musique, et, à l'écrit, une rédaction sur un sujet du même ordre. Une liste d'auteurs, renouvelée tous les trois ans, y est annexée : c'est ainsi que les candidats ont été obligés d'apprendre à connaître des chefs-d'œuvre, spécialement désignés, de maîtres tels que Monteverdi, Henri Schütz, François Couperin, Rameau, Bach, Haendel, Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Schumann, Rossini, Grétry, Méhul, Boieldieu, Auber, Hérold, Berlioz, Gounod, Wagner, César Franck, Bizet, jusqu'à des modernes comme Massenet, Reyer, Saint-Saëns, etc.

Mais voici qui va nous apparaître comme vraiment paradoxal : l'examen impose l'étude d'un sujet vaste et parfois complexe ; or, aucun enseignement n'est prévu pour y préparer ! Ceux qui veulent obtenir le diplôme sont obligés de travailler seuls, par leurs propres moyens, sans avoir d'autres guides que les quelques livres qui ont été écrits sur les maîtres proposés, sans que personne, si ce n'est bénévolement, puisse les guider dans la lecture des chefs-d'œuvre qu'ils doivent étudier, sans qu'ils aient trouvé dans les écoles qu'ils ont fréquentées les directions auxquelles il semble qu'aient droit tous ceux qui se préparent à subir des épreuves destinées à permettre l'accès à l'enseignement public !

Des livres, avons-nous dit : encore est-il heureux qu'il y en ait, et il n'y a pas longtemps qu'il y en a. Développée spontanément, la science de la musicologie a pris en France, depuis peu d'années, un essor qui autorise tous les espoirs. Libre et indépendant, un mouvement s'est prononcé et coordonné, qui a valu à la science française tour à tour des livres de l'érudition la plus sérieuse et des ouvrages de vulgarisation qui ont permis au public d'acquérir des notions justes sur des sujets qu'on traitait trop superficiellement autrefois. Et, là encore, l'Université a joué un rôle salutaire, fût-ce à côté. Nous avons vu dans certaines villes — à Paris, à Lyon, peut-être ailleurs — s'organiser sous son couvert des cours libres, où des professeurs

de Facultés ou de Lycées venaient traiter, devant un public qui presque toujours accourait en foule, les sujets pour lesquels nous réclamons le droit à l'enseignement officiel. De même, dans les milieux musicaux, les conférences accompagnées d'auditions se sont multipliées; des programmes de concerts ont été composés dans un esprit historique. Faut-il rappeler l'effort efficace accompli par la *Schola Cantorum* et les Chanteurs de Saint-Gervais? Même, et déjà depuis longtemps, des sociétés historiques y avaient participé. Des collections de livres, des revues, des sociétés de musicologie se sont créées. Sans doute il reste encore fort à faire pour que le but soit atteint : mais l'œuvre est en bonne voie, et d'ores et déjà elle représente une grande somme d'efforts

Pour qu'elle devienne tout à fait prospère, il ne lui manque plus que d'être organisée. Et la consécration qu'elle attend, c'est que la musique, considérée en tant qu'art, soit admise à prendre définitivement place dans l'enseignement public. Cette place, elle y a droit en principe, et par endroits, elle l'occupe effectivement, mais avec trop de lacunes : n'avons-nous pas constaté qu'entre l'enseignement supérieur des Facultés et le degré, beaucoup plus modeste, des écoles normales primaires, elle est proprement inexistante? Dans le programme de ces dernières écoles, il est prescrit de « faire connaître les grands maîtres de la musique et indiquer à grands traits l'évolution de l'art musical »; mais qui donc est capable, dans les écoles normales, d'exposer cette évolution, si nulle part on ne l'a enseignée? Dans les lycées, où la classe de musique cesse d'ailleurs d'être obligatoire à partir d'un certain degré, une très grande latitude est laissée au professeur pour organiser son enseignement, et il est à craindre qu'il profite de cette liberté pour ne pas dépasser un certain niveau, point très élevé. Peut-être les programmes nouveaux qui s'élaborent et qui, dans les lycées de jeunes filles, semblent devoir avoir pour résultat de prolonger d'une année la durée des études secondaires, permettront-ils d'accomplir quelques progrès en faisant participer les arts, particulièrement la musique, au perfectionnement de la culture générale. Ce progrès, certes, nous l'appelons de tous nos vœux. Mais pourra-t-il devenir une réalité si le personnel enseignant, si remarquable

dans toutes les autres branches, manifeste son insuffisance dans ce domaine particulier?

La vérité — et telle est la conclusion qui s'impose à la fin de cet exposé — c'est que, si l'histoire des arts est reconnue digne d'être étudiée, il faut que l'Université forme des professeurs capables de l'enseigner, tout aussi bien qu'elle fait des professeurs d'histoire, de sciences, de littérature, de philosophie. Et c'est naturellement dans les écoles normales supérieures que cette formation doit s'effectuer. Objectera-t-on que les écoles normales elles-mêmes n'ont pas, sauf de rares exceptions, de maîtres qui puissent mener à bien une entreprise si nouvelle? Mais alors qu'elles fassent momentanément appel à des compétences en dehors d'elles. C'est, avons-nous dit, par les musicologues qu'a été accompli le labeur qui a abouti à la constitution de la nouvelle science : ayant été à la peine, il semble qu'ils puissent revendiquer l'honneur de venir eux-mêmes semer la bonne parole là où ils sont sûrs de la voir germer. Soyons assurés que quelques années de cours spéciaux, bien organisés, dans nos grandes écoles, suffiront pour donner une impulsion générale qui sera rapidement suivie d'effet : cette situation transitoire ne saurait être de longue durée, et bientôt l'Université possédera pour ses lycées, pour ses écoles normales primaires, pour revenir enfin aux écoles normales supérieures, une pléiade de maîtres, formés par elle, capables de répandre un enseignement digne d'elle et qui ne pourra qu'avoir une heureuse influence pour perfectionner et affermir la culture générale.

JULIEN TIERSOT.

Un Éducateur poète :

François Fabié

On pourrait écrire un article intitulé « Les deux vies de François Fabié ». Une première partie retracerait la vie de l'éducateur : élève-maître à l'École normale de Rodez vers 1865, puis, ayant été distingué par le ministre Victor Duruy au cours d'une tournée d'inspection, élève à l'École normale d'enseignement secondaire de Cluny, d'où il sortit premier, M. Fabié fut professeur d'enseignement spécial au lycée de Toulon, à Paris au lycée Charlemagne, enfin directeur de l'École Colbert, où s'acheva en 1908 sa carrière universitaire. Une seconde partie nous dirait la vie du poète et nous présenterait son œuvre. Elles seraient bien distinctes; il n'y aurait rien ou presque rien de commun entre l'action et le rêve. Seuls des anciens élèves ou des amis sont en mesure d'écrire la première et d'en tirer une belle leçon de travail et de dévouement. Pour nous, nous ne pourrons ici qu'esquisser la seconde, car nous ne connaissons que le poète par ses œuvres lues et relues avec amour.

Encore devrons-nous nous borner. Les ouvrages de M. Fabié, plus nombreux et plus variés qu'on ne le sait communément, ne nous sont pas tous également accessibles. Si nous pouvons étudier à notre gré les recueils de vers, qui, de 1879 à 1901, ont assuré la réputation de l'auteur, plusieurs essais dramatiques nous échappent, n'ayant pas été publiés. En outre, dans ces dernières années, la retraite de l'éducateur semble avoir doublé l'activité de l'écrivain; mais les œuvres nouvelles, trop abondantes pour être considérées comme un simple post-scriptum, ne forment pas encore un ensemble assez achevé pour qu'on puisse en déterminer exactement les caractères et l'importance.

Nous nous en tiendrons donc à l'histoire poétique de la jeunesse et de l'âge mûr. C'est un sujet riche, attachant et complet[1].

I. — La formation du poète.

M. François Fabié est né à Durenque, dans l'Aveyron, le 3 novembre 1846, d'un bûcheron et d'une paysanne. C'est à Durenque qu'il passa son enfance et presque toute son adolescence, jusqu'à dix-sept ou dix-huit ans. Nous voyons à travers son œuvre les paysages qui, longuement contemplés à l'âge où les sensations se gravent avec le plus de force, se sont inaltérablement fixés dans son âme : vallons où, près des ruisseaux qui serpentent, bourdonnent des moulins et grincent des scieries, grands prés odorants de fleurs et bruissants d'insectes lorsque vient juin, plaines où ondulent les seigles et les blés, pentes boisées de chênes, de hêtres ou de châtaigniers, hauts plateaux où s'étend la lande vaste et sauvage, tour à tour fleurie par les genêts d'or et par les bruyères roses. Tout jeune, il a joué dans un jardin délicieux, tiède et fertile, parmi les fleurs, les arbres fruitiers et les ceps de vigne, tandis que les abeilles bourdonnaient près des ruches voisines et que le bruit rythmé de la scierie paternelle s'imprimait dans son oreille ; puis il a parcouru

1. Les recueils de vers dont nous parlons en premier lieu sont les suivants : *la Poésie des bêtes* (1879), *Nouvelle poésie des bêtes* (1881), *le Clocher* (1887), *la Bonne Terre* (1889), *Voix rustiques* (1892), *Vers la maison* (1899), *Par les vieux chemins* (1901). Ils ont été réunis en 3 volumes petit in-12, édités par A. Lemerre (les deux premiers recueils y ont été fondus en un seul). — N'oublions pas de mentionner le discours en vers prononcé le 30 juillet 1891 en Sorbonne, à la distribution des prix du Concours général : *De la Poésie dans l'Éducation et dans la Vie.*

Parmi les essais dramatiques, nous pouvons citer : *les Dantonistes*, *le Moulin de Roupeyrac*, *Sous un chêne*, *les Sabotiers*, pièces historiques ou « paysanneries », et deux à-propos en vers sur Molière, *Molière et Montespan* et *Placet au roi.*

Depuis 1908, M. Fabié a publié un recueil de vers : *Ronces et Lierres* (chez A. Lemerre). Un roman rustique de grande valeur, *Moulins d'autrefois*, a paru en 1913 dans les *Annales politiques et littéraires* (et depuis en un volume chez Ollendorff). Un second roman, suite du précédent : *le Retour de Linou*, paraissait dans la même Revue en 1914 lorsque a éclaté la guerre ; la publication n'en a été reprise et menée à bonne fin qu'en 1918. Enfin M. Fabié fait paraître de temps à autre, toujours dans la même Revue, des poèmes narratifs ou lyriques inspirés par la guerre.

les prés, suivi les eaux chantantes, cherché des nids dans les bois où son cœur s'est empli de murmures, il a gardé des troupeaux sur la lande et, l'hiver, prisonnier du froid, « le front contre les vitres closes », il a maintes fois regardé tomber la neige. Les vers qu'il écrira plus tard seront, à l'image de son pays, tantôt charmants comme le jardin et les vallons, tantôt plaintifs et sombres comme la forêt, tantôt âpres et colorés comme la lande, puissants comme le grand vent qui la balaye, et toujours purs comme la neige des sommets.

M. Fabié doit ses dons de poète encore plus à ses ancêtres qu'à la nature au milieu de laquelle il a vécu enfant et jeune homme. Ses œuvres nous font connaître un aïeul, une aïeule, son père et sa mère, un oncle, âmes gaies et énergiques ou douces et rêveuses, dont il semble tenir ses qualités diverses. Voici l'aïeul, à peine entrevu par l'enfant :

> Homme étrange, tantôt facétieux, bizarre,
> Capable d'égayer un mort dans son linceul ;
> Et d'autres fois de rire et de discours avare,
> — Un peu sorcier, un peu prophète, et parlant seul....
>
> (*Portraits de famille.*)

Un peu sorcier, un peu prophète, et parlant seul, n'est-ce pas à dire un peu poète déjà en son genre? L'aïeule, moins fantasque, apprenait à son petit-fils « des chansons et des contes plaisants », ou faisait revivre pour lui l'Ancien Régime, la Révolution et l'Empire, le roi et les seigneurs, Robespierre et la Terreur, Bonaparte et ses guerres. L'oncle Joseph était aussi un chansonnier et un conteur.

> Voici l'oncle Joseph, le Gaulois, le poète,
> L'étourdissant conteur, le vieux garçon joyeux,
> Une âme d'inventeur, un gosier d'alouette,
> Et tout le ciel et tout le rire dans ses yeux!
>
> (*Id.*)

Lorsque les petits grimpaient sur ses genoux pour avoir des caresses et des histoires, il les ravissait par le récit de ses chasses et de ses pêches et par

> Des contes familiers d'une saveur étrange,
> Coupés de rires éclatants ;
> Et des chansons d'un charme infini, vieilles, vieilles,
> En langage naïf et gauche d'autrefois....
>
> (*Voix éteintes.*)

Le père du poète fut surtout un homme d'action, un ardent et infatigable bûcheron. Il avait compris que, pour faire vivre les siens, il lui fallait besogner et lutter plutôt que rêver et chanter. Cependant le sens pratique n'avait pas tué en lui l'imagination; il était né conteur comme ses aïeux, et il ne dédaignait pas, quelquefois, à la veillée, d'égayer sa maisonnée par un récit plein d' « entrain », de « verve caustique » et de « vieux sel gaulois ». Mais pour que M. Fabié fût tout à fait poète, il lui fallait le don des larmes, la tendresse et la pitié : sa mère les lui transmit; c'est à elle qu'il doit sa délicate sensibilité. « Ame tendre », souffrante et pieuse, humble et repliée en un « rêve mystique et doux » dès que son labeur lui laissait quelque répit, elle avait deviné le monde par l'amour, et lorsque le petit François la suivait à la basse-cour, au moulin, au lavoir, jouait près d'elle au jardin parmi les roses, les abeilles et les nids d'oiseaux, ou lorsqu'elle l'accompagnait au « bois sauvage » dont le mystère attirait déjà l'enfant, elle lui expliquait la nature, la voix des arbres et des eaux, les cris et les plaintes des bêtes :

C'est toi qui m'appris de bonne heure
Le charme des monts et des bois,
Que toute chose chante ou pleure,
Que rien sur terre n'est sans voix!

... Tu m'instruisais de ta voix douce
A connaître les animaux.

Et comme ils sont ce que nous sommes,
— Quoique bien moins pervers que nous, —
Tout enfant, j'apprenais les hommes
Mon front posé sur tes genoux...

(*A la mémoire de ma mère.*)

En lisant ces vers, nous nous rappelons Mme de Lamartine et ses entretiens avec ses enfants. La paysanne n'est pas loin de la châtelaine et il ne serait pas malaisé de découvrir plus d'une affinité entre les deux poètes qu'elles ont formés. N'oublions pas, enfin, les histoires des braconniers, à la veillée, et celles du vieux pâtre qui, tout en tressant des corbeilles dans son coin, disait :

celui qui fut berger d'abeilles,
Ou celui qui gardait les lièvres dans le thym
Rien qu'avec un sifflet taillé dans une branche...
Ou comme quoi le Drac se fit cavale blanche
Pour emporter au bal quatre filles un soir...

(*Mon autre maison.*)

Telles sont sans doute les principales figures que connut M. Fabié enfant et adolescent. On peut assez facilement discerner ce qu'il doit à ses ancêtres : à son père et à son oncle, sa maîtrise dans l'art de conter[1], une verve qui, chez eux rude et sonore, après avoir fait sa rhétorique est devenue chez lui de l'éloquence; à sa mère, son penchant au songe, à l'amour et à la souffrance. Même ce vieil aïeul un peu sorcier, ces braconniers et ce pâtre revivent par moments dans certains poèmes mystérieux et un peu effrayants[2]. Il était donc donné à M. Fabié de réunir les germes et les dons épars dans sa famille et chez les gens de son pays et de composer un magnifique bouquet avec toutes les fleurs cueillies par des humbles aux jardins de l'action et du rêve.

Peut-être serait-il resté lui aussi un chanteur rustique, un conteur des veillées que nous ignorerions, si les livres ne lui avaient appris à transformer en œuvre d'art toute la poésie qu'il sentit de bonne heure palpiter en lui. Il nous a fait connaître un jour, au hasard d'une confidence, les auteurs qui ont le plus contribué à la formation de son esprit et de son cœur[3]. Tout jeune encore, il eut la révélation des chefs-d'œuvre de notre littérature, et particulièrement de nos grands poètes classiques; il lut Corneille, Boileau, Molière, Racine, La Fontaine. Puis il s'enthousiasma pour Buffon. « Ah! Buffon, quelles heures délicieuses il m'a procurées! Certes, je me disais bien que les bêtes qu'il décrivait étaient plus belles que les vraies et ne leur ressemblaient pas toujours beaucoup.... Mais son style était si noble, sa prose si forte et si nourrie, sa phrase si imposante, que je passais sur ce détail et que la beauté de la forme me faisait oublier les erreurs du fond. » Étant élève-maître à l'École normale de Rodez, il lut en cachette quelques fragments de Victor Hugo, de Lamartine, d'Alfred de Musset, de George Sand. C'est alors qu'il écrivit ses premiers vers. Un peu plus

1. Voyez le conte intitulé *Sur l'âne*, si finement cocasse et en même temps, par quelques-unes de ses images et de ses descriptions, discrètement poétique.

2. Voyez *les Louvetiers*, et la dernière partie de la *Chanson du vent*, qui fait penser au *Roi des aulnes* de Gœthe.

3. Cf. Etienne Charles, *François Fabié*, dans *le Mois littéraire et pittoresque* de mars 1908.

tard sans doute, il s'éprit de Chateaubriand. « Après Buffon, qui m'a révélé tout ce que la vie des bêtes pouvait offrir de matière d'art et de littérature, tout ce qu'elle pouvait présenter de noble et de magnifique, l'écrivain qui a exercé sur ma formation intellectuelle, la plus vive et la plus profonde influence, c'est Chateaubriand. C'est lui qui m'a donné le goût du paysage et de la mélancolie. » M. Fabié n'a jamais appris le grec ni le latin. Certes, il a beaucoup aimé Homère et son *Odyssée*, Virgile et ses *Bucoliques*, mais il ne les a lus que dans des traductions [1]. Pour écrire une œuvre aussi remarquable par la forme que par l'inspiration, il lui a donc suffi d'une culture presque exclusivement française; mais cette culture a été d'abord et surtout classique, il a lui-même insisté sur ce point : « Voyez-vous, mes vrais, mes seuls maîtres, à moi, ce sont les grands classiques français... : Corneille et Racine, Boileau et La Fontaine, Molière. C'est leur lecture qui m'a rendu poète et qui m'a enseigné l'art des vers. » Les romantiques, bien que, de son propre aveu, il ait aussi reçu d'eux une vive impulsion poétique, ne sont venus qu'après. Bref, les grands classiques du XVIIe siècle, Buffon, Chateaubriand et les grands poètes romantiques, tels sont les pères que M. Fabié s'est découverts dans notre littérature. Il serait difficile, sinon impossible, de démêler ce qu'il doit à chacun, mais on sent qu'il leur doit beaucoup à tous, et, par exemple, pour nous en tenir à la forme, il est sans doute redevable aux classiques de sa langue ferme et précise, de sa versification régulière, de la sobriété de ses descriptions et de ses images et peut-être d'une certaine gravité d'accent, tandis que Buffon et Chateaubriand lui ont donné le goût des longues périodes balancées et que les romantiques ont stimulé en lui l'élan poétique et lui ont appris à manier l'ample strophe lyrique.

Maintenant, tout imprégné des images de son pays, riche des sentiments et des dons de ses ancêtres, ayant aussi fait son miel

---

1. « Ah! l'*Odyssée*, que de fois l'ai-je relue, surtout aux passages où il est question du pays, de la maison, de ses étables, de sa cheminée qui fume, de ses troupeaux et de son berger! L'*Odyssée*, je l'aime à cause des détails domestiques.... Naturellement, quoique je dusse recourir à une traduction, j'ai lu Virgile. J'aime les *Bucoliques* : il y a là des mots qui révèlent un sentiment réel de la nature.... » (Article cité.)

parmi les livres, le poète est prêt à chanter. Que sa sensibilité soit ébranlée par un déchirement soudain, et les vers naîtront sans effort sur ses lèvres. Il éprouva de bonne heure ce déchirement qui devait lui révéler son originalité. Brusquement arraché du Rouergue et séparé de ceux qu'il aimait, vers sa vingtième année, il ne cessa dès lors de les évoquer dans ses œuvres. C'est l'exil du pays natal qui fit couler en lui les sources cachées de poésie.

II. — L'œuvre.

M. François Fabié s'est défini lui-même

> « un de ces chanteurs à la Brizeux,
> Qui dans tout l'univers ne voient qu'un coin de terre.... »
> (*Au Ségala.*)

Il est un de ces poètes régionalistes, comme André Lemoyne, Gabriel Vicaire, André Theuriet et bien d'autres, sans parler des félibres, qui, après Brizeux, se sont épris d'une province française et l'ont fait vivre dans leurs vers. Si l'on met à part quelques rares poésies insérées dans son premier recueil, à un moment où il cherchait encore sa véritable voie[1], toutes les pages de son œuvre font connaître et aimer un coin de France que notre littérature ignorait presque jusqu'à lui, le Rouergue. Il est même, dans la plus étroite acception de l'expression, un poète de clocher, car il a presque uniquement chanté l'horizon limité des champs, des bois et des landes où il a passé ses premières années.

Son œuvre est due en effet à un curieux phénomène de reviviscence. Lorsqu'il quitte son pays natal pour suivre sa carrière universitaire, en tant que poète il a fini de vivre, il a fini d'agir et de faire provision d'images. Il ne ressuscitera désormais quelques jours que pendant les vacances, lors du pèlerinage annuel

1. Ces quelques poésies qui, ne se rapportant pas spécialement au Rouergue, semblent des étrangères parmi les autres, sont d'ailleurs dignes d'attention. Signalons notamment *l'Hirondelle de la Bastille*, *le Papillon*, délicat et poignant comme du Sully-Prudhomme, et ce beau poème symbolique, *A l'Assaut*, qui rappelle *la Mort du Loup*, d'Alfred de Vigny, et n'en est pas indigne : si l'idée morale est plus banale, le ton est aussi grave et la leçon est plus accessible à tous.

à la maison paternelle. Mais lorsqu'il est exilé à Paris ou en Provence, c'est-à-dire presque tout le temps, il ne peut qu'habiter en pensée le Rouergue et recommencer toujours sa jeunesse ; il n'est plus qu'un souvenir vivant.

M. Fabié s'est maintes fois rappelé les choses de son pays en artiste qui ne vit que par ses sens et peint, sans y mêler son âme, les spectacles d'autrefois. Mais souvent aussi, à l'évocation du passé, son cœur s'est empli d'émotions, anciennes ou nouvelles, et ses impressions et ses sentiments l'ont alors occupé plus que les choses elles-mêmes. Aussi apercevons-nous dans son œuvre deux inspirations différentes, bien qu'elles se rencontrent parfois dans la même page : certains poèmes ou fragments de poèmes sont objectifs, tableaux pittoresques, récits, chants en l'honneur de la terre ; d'autres expriment surtout des émotions intimes, regrets, douleurs ou colères. Nous examinerons successivement les uns et les autres. Nos citations ne seront pas assez longues, à notre gré, pour les faire suffisamment connaître et aimer.

1. Les chants rustiques.

Les poèmes objectifs sont eux-mêmes très variés. Les uns nous rendent les choses, les bêtes et les gens familiers ; d'autres essaient d'interpréter les forces et les voix de la nature ; d'autres encore, fresques ou épopées, chantent les travaux champêtres. Et chaque fois l'accent et l'art du poète sont différents.

M. Fabié excelle à dessiner ou à peindre les paysages, les animaux et les habitants du Rouergue. Il le fait en quelques strophes ou seulement en quelques vers soigneusement ouvrés, qui découpent l'image avec précision, la modèlent en relief et la colorent sobrement. Bien qu'aucun poème ne soit purement descriptif, la terre rouergate apparaît à chaque page en ses grandes lignes comme en ses détails les plus infimes ; elle soutient et enveloppe tous les sujets. Mais c'est avec une prédilection plus marquée que M. Fabié a observé et chanté les animaux. Il leur a consacré tout un recueil : *la Poésie des Bêtes*. Il ne s'est pas contenté d'y décrire ce qu'avait remarqué son œil curieux, il y a exprimé son attachement pour « ces êtres souffrants », trop dédaignés de l'homme, et chez lesquels sa mère lui a fait

sentir une âme parente de la nôtre (voyez l'*Épilogue* du premier recueil : *A la mémoire de ma mère*). Poète, il a longuement contemplé le lézard, un rêveur comme lui, et il l'a peint en un bel émail aux vives couleurs :

> Le grand lézard portant le manteau d'émeraude,
> Le corselet d'azur et le gorgerin d'or,
> Sur qui les fleurs des prés se penchent quand il dort....

Jeune pâtre, il s'est attaché à ses troupeaux. Il a pour les bœufs de labour la reconnaissance qu'éprouve le paysan pour d'indispensables et bons serviteurs. Il connaît les oiseaux pour avoir visité bien des nids dans son enfance. Il sait et il nous raconte les bavardages, les « gazailles » que bergers et paysans prêtent aux merles, aux grives, aux geais, aux chats-huants des bois, aux dindons qui gloussent dans la basse-cour. Lui-même a prêté des sentiments humains à ces bêtes qu'il aime. Bien avant M. Edmond Rostand, il a donné au coq, qu'il appelle aussi Chanteclair, les qualités de notre race, la douceur, la bonté et la fidélité, en même temps la fierté, le désir de lutter et de vaincre, l'amour de la clarté, de la lumière annoncée chaque matin, bref de la tendresse et du panache. Mais M. Fabié, en observateur attentif, a pénétré aussi les instincts réels des bêtes. Il a écrit dans ce genre un véritable chef-d'œuvre : la *Chatte noire*.

> Dans le moulin de Roupeyrac,
> Se tient assise sur son sac
> Une chatte couleur d'ébène;
> Il est bien certain qu'elle dort :
> Ses yeux ne sont que deux fils d'or,
> Et ses griffes sont dans leur gaine.
>
> Pourtant ne vous y fiez pas....

Après ce tableau si sobre, au trait précis et délicat, en trois couleurs, la blancheur des sacs de farine, le noir du pelage, l'or des yeux mi-clos, le poète nous dévoile les ruses et les traîtrises de la chatte à l'affût de ses proies. Elle n'hésite même pas, malgré son horreur du bain, à se mouiller les pattes pour pêcher une truite dans le ruisseau. Ne méconnaissons pas pourtant ses bons instincts ; la poésie s'achève sur ce tableau touchant :

> Il est minuit, la ferme dort.
> Seule, ouvrant ses deux grands yeux d'or,
> Près du foyer la chatte veille...;

ses petits accourent, polissons; elle les morigène un peu,

> Et, le silence étant complet,
> Leur tend ses flancs chargés de lait,
> En refermant ses deux prunelles.

La *Chatte noire* est l'œuvre d'un observateur et d'un artiste, bref d'un peintre animalier remarquable.

Hâtons-nous d'arriver aux paysans, auxquels nous nous intéressons davantage encore. Ceux du Rouergue vivent vraiment dans les œuvres de M. Fabié. Leur existence n'est point racontée longuement tout entière. Comme elle est remplie, hors quelques grands événements, toujours les mêmes d'ailleurs, par des travaux répétés chaque jour ou chaque année avec les mêmes gestes et les mêmes pensées, il suffit de quelques tableaux pour l'évoquer. Et pour ces tableaux, le poète a instinctivement atténué l'habileté de son art. Trop de raffinement, en effet, nous aurait fait songer à l'auteur et non pas uniquement à ceux qu'il voulait peindre. Pour décrire les paysans, pour exprimer leurs sentiments, il faut de la naïveté et de la rudesse. Les poésies où leurs traits sont fixés nous font penser à ces terres cuites que des artistes rustiques, en certains coins de nos provinces, modèlent avec amour d'un pouce fruste dans la glaise rugueuse. Ainsi les habitants du Rouergue qui nous deviennent familiers quand nous feuilletons les divers recueils de M. Fabié, nous apparaissent bien véridiques, sans apprêts, sans embellissements (ils n'en ont pas besoin). Bien des poésies seraient à citer, cette touchante *Gardeuse d'oies*, les strophes admirables que le poète a dédiées à son père en tête de ses premiers vers, à ce père, travailleur infatigable et tenace, à qui il doit d'avoir pu étudier et chanter. Moins lyrique, tout aussi épique, le poème intitulé *Jean le Pâtre* a peut-être plus de grandeur. Il retrace une vie très humble, qui fut pourtant celle d'un sage.

> Jean le Pâtre, de Ginestous,
> Dans le canton connu de tous,
> Vient de mourir sans agonie;
> Il avait quatre-vingt-sept ans,
> Tous ses cheveux, toutes ses dents,
> Et, dans son genre, du génie.

Dès son enfance il voulait être pâtre, vocation précoce qu'a

confirmée une vie tout entière passée dans les pâturages de la plaine et des monts. A l'école il n'avait pas pu apprendre une seule lettre et le vieux magister avait déclaré : « Bête il est, bête il restera »; mais la science ne s'apprend pas seulement dans les livres; vers la fin de sa carrière, il prédisait le temps rien qu'à regarder le ciel et, pour guérir les animaux et même les gens, il connaissait bien des remèdes; on venait le consulter de loin, « la main au chapeau », comme un « mage de l'ancien temps ». Il s'est éteint au milieu de ses landes et près de ses moutons, comme tombait « une nuit d'août aux légers voiles », en rêvant d'un paradis fait a l'image de la terre, les peines et les maux en moins.

> On le trouva le lendemain,
> Son chien aux pieds, sa trompe en main,
> Rigide et froid comme la pierre;
> Son troupeau bêlait alentour,
> L'alouette chantait le jour,
> Mais Jean n'ouvrait plus sa paupière....
>
> Jean le Pâtre, de Ginestous,
> Dans le canton pleuré de tous,
> Fut couché dans le cimetière,
> Mais son esprit habite encor
> La lande aux fleurs de pourpre et d'or
> Où s'écoula sa vie entière.

Il se dégage une salutaire leçon de ces poèmes qui ramènent notre pensée à la simplicité des champs et des provinces reculées, qui nous font envier, un moment au moins, le bonheur tranquille dont jouissent souvent les paysans. Leur vie paraît humble sans doute, toute consacrée à d'obscures tâches au ras de la glèbe ou dans l'ombre des bois; elle est dure aussi et ne donne parfois qu'un maigre bénéfice après beaucoup de peine. Mais, dans sa médiocrité, elle est calme et sereine, réglée d'avance et comme rythmée par les saisons, conforme aux usages des ancêtres dont la longue sagesse n'est point à dédaigner; elle est libre aussi, bien plus que celle des citadins, et ne reste impuissante que devant le caprice des vents et la colère des orages. Humilité et travail sans relâche, c'est vrai; mais combien précieuses sont les compensations : la sérénité et la liberté dans le plein air des champs, où les corps sont robustes et les volontés mâles. Pour s'être trop enfiévrés dans l'agitation des grandes cités, bien des

hommes méconnaissent, oublient ou méprisent le bonheur du paysan. Que le poète le leur révèle ou le leur rappelle, qu'ils l'apprécient grâce à lui à sa juste valeur et qu'alors naisse en eux le désir de se rapprocher de la terre et de la nature; ils ne seront pas de ceux qui, après bien des découragements et des déboires, ne savent où trouver le repos du corps et l'apaisement de l'esprit, de ceux qu'évoque tristement la dernière strophe du petit poème auquel nous faisions allusion tout à l'heure, *Gardeuse d'oies* :

> Combien vont chercher ailleurs
> Faux savoir et fausses joies,
> Qui ne pourront plus, hélas!
> Une fois vieillis et las,
> Retourner garder les oies.

M. Fabié a voulu également faire vivre dans son œuvre les grandes forces de la nature; il a voulu nous en faire entendre les voix. C'est un effort qu'il a tenté au milieu de sa carrière poétique et que nous révèlent de longs poèmes parus dans les recueils de 1889 et de 1892. Ces essais ne paraissent pas très heureux : les idées sont assez banales et la forme est souvent laborieuse (*la Chanson du Vent, la Chanson de l'Eau*); certains ne se distinguent que par des parties élégiaques bien venues (*Ce que disent les cloches*). Il eût fallu sans doute pour ce genre une imagination plus grandiose, une philosophie plus riche, un sens de la vie universelle plus puissant. Le poète a-t-il senti qu'il faisait fausse route? De pareilles tentatives sont absentes des derniers recueils. Peut-être au demeurant faut-il le regretter, car il aurait pu retrouver les magnifiques accents que lui a inspirés une fois au moins, dans *la Résurrection de la terre*, la bonté de la nature pour ceux qui l'aiment. Loin de la juger dure et capricieuse, comme d'autres ont fait, il a retrouvé en elle l'antique Cybèle qui dispense ses inépuisables richesses à ceux qui savent la chérir :

> Et son sourire dit : « Voyez! je suis vivante!
> Ce long et rude hiver, pour vous gros d'épouvante,
> N'a rien été pour moi qu'un court recueillement....
>
> « Venez tous maintenant, vignerons, bouviers, pâtres,
> Bûcherons, laboureurs, fils des landes bleuâtres,
> De la montagne herbue ou des causses pelés!
> Je vous prépare à tous, hommes de foi profonde,
> La moisson odorante avant la moisson blonde,
> Et la chanson des nids avant celle des blés....

« Travaillez et chantez, enfants, car je vous aime!
Dispersez-vous aux champs comme la ruche essaime,
Laissant s'ouvrir vos cœurs que l'hiver effraya ;
Et si quelqu'un encor gardait l'âme inquiète,
Pour lui rendre l'espoir, monte au ciel, alouette,
Et de mon beau réveil sonne l'*Alleluia*! »

C'est surtout dans les poèmes qui chantent les grands travaux rustiques que M. Fabié a réussi à faire vivre la nature en même temps que les paysans qui communient avec elle en d'augustes labeurs. Dans ces travaux, les paysans ne sont plus en effet les seuls acteurs ni les plus importants. La terre besogne pour eux, mystérieusement, fait germer, croître et fructifier les graines qu'ils ont semées, et s'ils ont le droit d'être fiers en fauchant les prés et en liant les gerbes, ce n'est pas seulement d'avoir accepté une pénible tâche nécessaire, mais aussi d'avoir continué le secret travail des sillons, d'avoir participé à l'universelle vie qui les dépasse infiniment. Il faut avoir longtemps vécu dans les champs pour sentir, comprendre et traduire ce qu'il y a de grave et de solennel, de religieux même dans ces événements qui se répètent chaque année, le labourage, les semailles, l'exode des troupeaux vers les hauts pâturages, la fenaison, la moisson. M. Fabié est né paysan. Aussi a-t-il pu nous dévoiler le sens caché de ces travaux champêtres, avec le grand souffle à la fois lyrique et épique qui animait Lamartine chantant les laboureurs, dans *Jocelyn*. Cet élan magnifique ne lui ôte pas ses qualités de vigueur et de précision; elles s'affirment particulièrement en certains bas-reliefs (il en est de remarquables dans la poésie intitulée *Exode*), qui rappellent ceux de la littérature grecque et ceux de Leconte de Lisle, sans que notre poète ait songé sans doute à les imiter. Parmi les poèmes consacrés aux travaux rustiques, *Prairial* est un des plus beaux. Les herbes, les insectes et les hommes y vivent avec intensité. La fenaison y est présentée comme un drame qui se joue entre la prairie et les faucheurs. Au bruit singulier des faux, tout frissonne, les hautes graminées mûres, les grillons, les papillons, les fourmis, les lézards; soudain un bourdon annonce :

Les faucheurs! Ils sont deux, quatre, six à la file,
Bras nus, légèrement inclinés en avant,

Le haut du corps tournant sur sa base immobile,
— Fantastiques guerriers dont l'ombre se profile
Au loin sur le soleil levant.

C'est bien le ton de l'épopée; se détachant ainsi, agrandis et sombres, sur l'orient éblouissant, les faucheurs nous apparaissent presque comme des héros fabuleux et nous ne sommes point étonnés de voir le poète les comparer à ces

héros épiques d'autrefois,
Dont les bras se lassaient plus tôt que le courage.

Le drame se poursuit tout le long du jour, à peine égayé par l' « accorte fermière » qui vient porter à boire aux travailleurs altérés ou par « l'essaim des faneuses alertes » qui rient et folâtrent dans le pré. Lorsque la nuit vient, l'ouvrage est terminé :

C'est fini : la prairie est jusqu'au bout fauchée;
Et les faucheurs, leur faux sur l'épaule, s'en vont
Sous la lune qui rit, au front des bois penchée,
Et qui de sa lumière, en caresse épanchée,
Les suit dans le chemin profond.

Le soir est tiède et pur; une légère haleine
Le traverse et s'embaume en passant sur les prés.
Nul bruit que ceux des chars attardés dans la plaine,
Ou, dans l'herbe, la douce et vague cantilène
Des grillons enfin rassurés.

Mais le poème ne s'achève pas sur cette impression de douceur et de paix. Dans une dernière partie, l'auteur, rapprochant la nature et l'homme, nous révèle comment la vie et l'amour qui frémissaient dans la prairie ont passé chez ceux qui semblaient les avoir anéantis : le soir, dans la grange, les faucheurs et leurs compagnes, tout en bondissant sur les foins dont l'odeur les grise, se cherchent dans l'ombre,

enfiévrés, la tête délirante,
Le cœur gros d'élans inconnus,

Comme si tout l'amour dont vibraient les prairies
— Amour d'oiseaux, amour d'insectes et de fleurs —
S'échappait en parfums de ces tiges flétries,
Au sang des jeunes gens allumait ses furies
Et leur joue avec ses couleurs,

Comme si la Nature, en son creuset immense,
Forçait toujours la mort et la vie à s'unir,
Voulant que tout finisse et que tout recommence,
Et qu'une fleur fauchée exhale la semence
De quelque faucheur à venir.

Telle est, rapidement parcourue, la partie objective de l'œuvre de M. Fabié, pittoresque, vivante et riche de signification. Ces poésies rustiques devraient être dans les mains de tous les instituteurs ruraux; ils pourraient les lire de temps en temps à l'humble auditoire qu'ils rassemblent, le soir, à l'école. A entendre louer, d'une façon à la fois si simple, si belle et si noble, la terre et leurs labeurs, les paysans y resteraient peut-être davantage attachés; ne se sentant pas méconnus et comme supprimés du monde par ceux qui se donnent la mission d'exalter sa beauté, peut-être auraient-ils moins envie d'émigrer vers les villes, paradis trompeurs. De pareilles lectures ne seraient pas non plus déplacées dans les villes, car chez ceux qui ont déjà quitté leur foyer et leurs champs, certains vers retentiraient peut-être comme un appel du pays abandonné,

Et tel qui meurt de faim dans la fange des villes
Retournerait bien vite au labour déserté,
Élèverait ses fils loin des métiers serviles
Et mangerait du moins son pain en liberté!
(*Concours de labourage.*)

2. Souvenirs, tristesses et colères.

La vie calme et simple des paysans, la communion de l'homme avec la terre sont si prenantes, si pleines de bonheur caché, que M. Fabié, pour les avoir connues tout jeune, n'a pu les oublier durant son âge mûr. Exilé à Toulon, puis à Paris, le poète n'a cessé de revivre en pensée son enfance et son adolescence passées au pays natal.

Ses élégies, nombreuses à partir du second recueil, *le Clocher*, évoquent surtout des souvenirs. Sur des mètres variés, en des vers très purs de forme, tour à tour gracieux, familiers ou graves, il raconte les grandes fêtes, joie de ses premières années. Il se revoit près de sa mère dans un jardin merveilleux où les poiriers et les pommiers lui tendaient leurs fruits, où les

haricots et les pois grimpant à leurs rames formaient d'impénétrables fourrés, images des forêts sauvages et profondes au milieu desquelles s'égarent les enfants imprudents. Dans ce même jardin, il s'imagine être encore petit « berger d'abeilles », guettant les jeunes essaims qui ne savent où se poser, et il le dit en un poème qui est un chef-d'œuvre de suavité :

Bergers d'abeilles, je le fus,
A huit ans, là-bas, chez mon père,
Lorsque son vieux rucher prospère
Chantait sous ses poiriers touffus.

Quel bonheur de manquer l'école
Que l'été transforme en prison,
De se rouler dans le gazon.
Ou de suivre l'essaim qui vole,

En lui disant sur un ton doux
Pour qu'il s'arrête aux branches basses :
« Posez-vous, car vous êtes lasses ;
Belles abeilles, posez-vous !....

(*Berger d'abeilles.*)

Nous pouvons suivre le jeune paysan, « graine de poète », des bois où il rôde, dénicheur d'oiseaux, à la lande où, pâtre, il garde des moutons, de sa pauvre vieille école de village où un brave homme, bourru mais bon, lui apprend à lire et à écrire, au collège de Rodez où, prisonnier dans les salles d'études, il envie les oiseaux et rêve des vacances, du grand air et de la liberté. Le voici enfin revenu chez lui à l'âge des premières amours, à la fois ardentes et timides, avec de jeunes paysannes, dans les genêts ou les bruyères en fleurs. De ces souvenirs d'amour M. Fabié a fait de tendres et mélancoliques idylles. Une des plus justement connues est intitulée *les Genêts*. On peut citer encore *la Chouette* et surtout *Dans les bruyères*. Cette dernière, tout embaumée par « la fleur des noirs terrains », « la bruyère de pourpre aux doux et fins parfums », mêle avec émotion le présent au passé ; elle est plus dramatique, plus familière aussi par endroits que *les Genêts*. Bien que M. Fabié n'y raconte pas ses propres amours, mais, à l'en croire, celles d'un ami, elle a bien l'accent d'une confidence, soit que l'auteur y ait mis beaucoup de ses sentiments, soit qu'il ait vraiment éprouvé ceux d'autrui grâce à ce don de sympathie qu'ont les poètes. Voici cette simple histoire : à quinze ans, chassant par

les combes fleuries de bruyères, Jean s'est épris d'une humble fille de ferme, Jeanne; ils se sont aimés; mais bientôt Jean a dû s'en aller à la ville, tandis que Jeanne épousait un paysan, non sans lui dire avec franchise :

> « Ne me demandez pas d'être à vous tout entière,
> Car un coin de mon cœur reste au pauvre petit! »

Vingt ans après, Jean et Jeanne se retrouvent encore lors des vacances :

> Maintenant, quand septembre au pays nous rappelle,
> Si nous allons errer sur les sommets en fleurs,
> Il la retrouve, un peu vieillie, encore belle,
> Dans son petit jardin plein d'oiseaux querelleurs.
>
> Elle lui tend la main par-dessus la clôture,
> Lui sourit doucement, en rougissant un peu :
> « Quoi! monsieur Jean, c'est vous? Et par quelle aventure?...
> Je vois que vous allez toujours bien, grâce à Dieu!
>
> — Assez bien, Jeanne; et toi? te sens-tu bien heureuse?
> — Heureuse? Nous mangeons du pain, en travaillant;
> Ma nichée est robuste, encor qu'un peu nombreuse,
> Et puis la Terre est bonne et mon homme est vaillant.... »

Ils causent ainsi un moment, elle résignée, lui remué de tendres souvenirs; elle invite à souper Jean et le poète qui l'accompagne; mais la nuit vient, il vaut mieux se quitter :

> Et Jean me suit, le cœur serré, l'âme remplie
> Du désir de rester, du devoir de partir;
> Et j'entends Jeanne encor qui l'appelle et supplie;
> Mais lui presse le pas, de peur de consentir.
>
> Ah! ne remuez pas les cendres où sommeille
> Votre amour d'écoliers aux souvenirs troublants!
> Coule ta vie en paix sur ta lande vermeille,
> Jeanne! — et laisse venir tes premiers cheveux blancs!

Tels sont les principaux sujets des poèmes du souvenir dans l'œuvre de M. Fabié. Ces poèmes ne sont jamais joyeux; ils n'évoquent point la gaîté des heures riantes d'autrefois. Mélancoliques dans les premiers recueils, ils deviennent tout à fait tristes et amers dans les derniers. C'est que le poète regrette de plus en plus son passé. Pourquoi ce regret? M. Fabié nous l'explique lui-même. Tout d'abord, il ne peut s'empêcher de comparer son existence à celle qu'il aurait menée s'il était resté aux champs, et son œuvre, qu'il juge vaine avec beaucoup trop

de modestie, au labeur utile des paysans. Un jour, à Paris, il revoit en imagination son père sur ses coteaux ensoleillés, fier de son travail, et il fait alors un retour sur lui-même :

> Il traçait des sillons dans la plaine muette;
> J'alignais des mots creux en longs alexandrins;
> Et tous deux nous jetions notre cœur et nos grains,
> Lui laboureur et moi poète.
>
> Cependant sa semence avait seule germé,
> Seul il moissonnerait du froment sans ivraie;
> Et moi, qui croyais faire une œuvre neuve et vraie,
> Pour la ronce et l'oiseau du ciel j'avais semé....
>
> (*Lecture.*)

Et, devant ses « rêves écroulés », M. Fabié regrette « sa bonne terre et sa charrue ». Il est triste encore pour une autre raison peut-être plus profonde : comme poète, il ne mène qu'une sorte d'existence posthume, ne composant son œuvre que de sa vie d'enfant et de jeune homme, depuis longtemps révolue. Il essaie sans cesse de ressusciter le passé, mais ce passé n'est fait que d'images; il le voudrait réel et vivant, alors que chaque jour le rend plus lointain et plus vague. Son effort le déçoit et l'épuise; c'est une source de douleurs toujours renouvelées. Une rivière du Rouergue, près de laquelle il est venu se reposer un instant, lui murmure :

> « Ne te consume pas dans ta passion folle
> Pour un lointain passé que chaque jour te vole :
> Contente-toi parfois une heure d'y rêver. »
>
> (*Bénéjou.*)

Mais la rivière a beau dire, le poète ne cesse pas d'y penser. N'a-t-il pas mis en épigraphe à son avant-dernier recueil, *Par les vieux chemins,* cette phrase de Chateaubriand : « Toujours regretter ce qu'il a perdu, toujours s'égarer dans les souvenirs, toujours marcher vers la tombe en pleurant et s'isolant : c'est l'homme. » L'isolement auquel fait allusion cette phrase est une autre cause de la tristesse de M. Fabié : les deuils se multiplient autour de lui, il est de plus en plus seul à revivre le passé. Ce n'est pas la nature qui accroît le sentiment de sa solitude; lorsqu'il revient chez lui, il la retrouve presque pareille à ce qu'elle était autrefois. Un jour cependant, probablement hanté par la *Tristesse d'Olympio,* ainsi qu'en témoignent quelques

réminiscences, il s'est lamenté de ne plus revoir les chênes et les saules abattus par la hache, et les landes jadis sauvages, défrichées pendant son absence (*Au Moulin*). Mais le plus souvent il retrouve les lieux où il a vécu intacts et prêts à lui redire son enfance :

> Puisque rien n'a changé dans ce riant tableau,
> Mon enfance ne peut pas en être partie,
> Je vais la voir courir descendant du coteau!...
>
> (*Ce que m'a dit la cloche.*)

Les quelques changements dus à la main de l'homme n'altèrent pas les grands traits du paysage et n'affligent pas en général notre poète, que son bon sens garde des adjurations trop confiantes de Lamartine comme des reproches et du pessimisme de Victor Hugo :

> « Tout ce que tu chantas est à la même place,
> Coteaux, prés et forêts ; — à peine par endroits,
> Un peu moins de genêts et d'arbres qu'autrefois.... »
>
> (*Pour bien finir.*)

Mais cette immutabilité relative de la nature n'a point atténué la tristesse du poète; elle lui rend au contraire plus sensible l'absence des êtres familiers qui la peuplaient autrefois. Il ne retrouve plus les vieux sous le houx géant du village où ils se chauffaient au soleil en causant; par contre il compte quelques croix de plus au cimetière. Les amis s'en vont, les parents aussi. Nous touchons à de grandes douleurs, qui ont inspiré des vers d'une émotion poignante. Dans *Voix éteintes*, dans *Portraits de famille*, M. Fabié fait revivre et pleure les êtres chers qui ont disparu pendant son absence, sa mère, une petite sœur, un frère, son père enfin. Dans l'admirable *Mort de la Fermière*, il évoque avec une douloureuse simplicité la mort de sa mère survenue pendant qu'il était à Paris. Enfin, en une méditation que M. Faguet n'a pas craint de comparer à celles de Lamartine [1], le poète laisse échapper un cri de détresse, pour avoir trouvé fermée, après la mort de son père, sa maison autrefois vivante, pleine de joie et d'amour ;

> Pour la première fois devant ma maison morte,
> J'ai passé comme un étranger;
> Clos étaient les volets et close était la porte,
> Et désert le petit verger....

1. Dans la *Revue bleue* du 11 mai 1901.

L'étang, plein jusqu'au bord, avait la couleur grise
Du ciel triste qui s'y mirait;
Et sur les rocs aigus où son onde se brise,
Lente, la cascade pleurait.

Et comme elle, à pleurer j'aurais trouvé des charmes;
Mais l'angoisse qui m'étreignait
Ne pouvait de mes yeux faire jaillir les larmes:
Seul dans l'ombre mon cœur saignait.

Quoi! nul n'apparaîtrait sur ce perron agreste!
Nul ne viendrait m'y faire accueil!
Des traces de sabots, est-ce tout ce qui reste
De ma maisonnée au cercueil?...

(*Le Seuil.*)

Tant de deuils et de souffrances ont à jamais assombri le poète. Revient-il vers son village, il suit d'abord allégrement les routes et, dans les vers qui nous retracent son pèlerinage au pays natal, les noms des hameaux qu'il traverse, Capdenac, Marcillac, la Mouline et bien d'autres, sonnent joyeusement comme un gai carillon. Mais voici sa maison, qui va le reconnaître. Hélas!

Ma maison? Il n'en sort personne :
— Pourquoi donc suis-je revenu?

(*Pèlerinage.*)

Si encore M. Fabié pouvait, vers la fin de sa vie, revenir dans son village pour y vieillir avec sérénité! Mais ce rêve si souvent fait ne se réalisera sans doute pas. C'est le déchirement dernier, l'adieu définitif au passé trop aimé. Jusqu'à sa mort le poète entendra chanter dans son âme désolée cette strophe chargée de regrets :

O mon enfance, hélas! si vite déroulée!
O ma maison blottie au creux de la vallée,
Ainsi qu'un nid d'oiseau dans l'herbe d'un sillon!
O mes bois sourds! ô mes prés verts! ô mes eaux vives!
O ma mère et mes sœurs! ô mes amours naïves!
O mes *neiges d'antan*! comme disait Villon.

(*La Neige.*)

L'émotion que provoquent en nous ces poèmes ne doit pas nous empêcher de remarquer avec quel art ils sont écrits. Les périodes lyriques sont amples, aisées, le souffle est puissant. Les comparaisons, discrètes, trouvées sans effort, associent la nature aux sentiments qu'elles colorent. Les coupes et les enjambements s'adaptent si bien aux mouvements du cœur que nous n'apercevons pas leur variété ou leur hardiesse. Les rimes enfin, sans

être banales, ne sont pas assez riches pour témoigner d'une virtuosité déplacée. Ainsi ces élégies, œuvres de pur sentiment, sont d'un art qui, pour être tout spontané, n'en est pas moins remarquable.

Après ces chants de tristesse et de désespoir, M. Fabié a réfléchi à son propre cas, comme pour en tirer une leçon. Sa réflexion n'est pas celle d'un philosophe froidement perspicace, c'est celle d'un poète surtout sensible qui s'indigne et flétrit. Il s'est rendu compte qu'il n'est pas seul responsable de ses malheurs et il a accusé son époque dénaturée de lui avoir montré les chemins de l'orgueil, de l'avoir poussé vers la grande ville, au lieu de le laisser aux champs où se perpétuent les saines traditions. Il a même maudit le savoir, les livres, ses propres vers, oubliant en ingrat qu'il doit sans doute les meilleures heures de son exil au travail de l'esprit.

La colère enfin lui a dicté des vers vraiment violents contre ceux qui veulent « socialiser » la terre. Il adjure le paysan de se lever et de défendre sa maison, sa terre et ses morts (*Debout, Paysan!*) Pour M. Fabié comme pour d'autres poètes lyriques, au moment où les jeunes passions se refroidissent, où la tristesse devient accablante et risque d'être stérilisante, c'est l'ironie amère qui inspire les vers les mieux venus et c'est la colère qui les soutient de son souffle.

Mais pourquoi faut-il que ces poésies de l'âge mûr s'achèvent sur des paroles de haine et de guerre? M. Fabié a-t-il oublié qu'il existe certains travaux nécessaires « gros de douleurs et de révoltes » (*A la houille*), et que sa pitié a autrefois absous ceux qu'il flétrit maintenant? Souhaitons que, « pour bien finir », il retrouve la sérénité perdue, qu'au lieu d'attrister et de maudire il exalte les nobles sentiments et encourage dans la bonne voie, comme il l'a fait souvent déjà (il faut lire *Aux Paysans*, *Terre de France*), ceux qui peuvent se tromper et faillir, qu'on puisse enfin appliquer à toute son œuvre ce qu'il disait de la Poésie dans le discours en vers plein de pensées élevées qu'il prononça à la distribution des prix du Concours général en 1891, et qu'elle soit pour lui et pour tous ceux qui souffrent la divine consolatrice des mauvais jours :

C'est que la Poésie est la clef d'or ouvrant
Nos cœurs à la pitié pour tout être souffrant.
Qu'elle est comme une sœur de la Charité même,
Qu'elle nous fait pleurer sur ceux qui vont pleurant,
Qu'elle nous fait aimer ceux que personne n'aime,
Courber sur eux nos fronts, tendre vers eux la main
Et semer un peu d'or et de joie en chemin....
Et puis la Poésie est la consolatrice,
L'ange tendre et discret qui nous suit pas à pas,
Qui dépose un baiser sur toute cicatrice
Que nous rapportons des combats,
Et nous berce en chantant, ainsi que la nourrice
Qui nous endormait dans ses bras....

Telle est l'œuvre attirante et saine d'un poète surtout sensible, instinctivement artiste, épris d'un haut et pur idéal; trop ignoré du grand public jusqu'à présent, il conquerra dans notre littérature la place qu'il mérite et que des admirateurs de plus en plus nombreux lui ont déjà donnée. Par quelques-uns de ses poèmes il s'apparente aux plus grands lyriques, par l'ensemble de son œuvre il tient encore un rang remarquable avec cette originalité d'être un chanteur rustique qui n'a cessé de regretter ou d'exalter sa province natale. Il y a tout lieu de croire que l'avenir ne démentira pas le tableau poétique qu'a tracé, pour l'y placer, un délicat poète et un critique éclairé, M. Auguste Dorchain : « Si quelque peintre, à l'imitation de M. Ingres dans son *Apothéose d'Homère*, imaginait de réunir sur une toile, autour d'un initiateur et d'un maître, tous les poètes qui, de notre temps, furent les chantres émus des petites patries dont l'union harmonieuse forme la grande, on y verrait certainement, au centre, les dominant tous, Frédéric Mistral, ayant à sa droite *Mireille* et *Calendal* à sa gauche, comme l'Homère du tableau du Louvre, entre l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Mais non loin de l'aède de Provence, sur le même degré du temple que le Breton Brizeux et que le Bressan Gabriel Vicaire, l'artiste ne manquerait pas de placer l'image de François Fabié, le poète inspiré du Rouergue [1].

A. COTELETTE,
Professeur d'École normale.

1. *Annales politiques et littéraires* du 5 mars 1905.

Questions et Discussions.

I

Le Rationalisme moral.

(Réponse à M. Parodi[1].)

M. Parodi a publié, dans le numéro de mai de la *Revue pédagogique*, un article de critique philosophique et morale qui ne manquera pas d'intéresser vivement les éducateurs combattants. S'appuyant sur l'exemple de la guerre, il a présenté la défense du rationalisme moral avec une force d'argument, une finesse et une pénétration d'analyse auxquelles tous se plairont à rendre hommage. Je voudrais cependant lui dire ici pourquoi il ne m'a pas convaincu, non pour le simple plaisir d'exposer une opinion personnelle, mais parce que son argumentation ne me paraît pas répondre à l'expérience qu'ont vécue la majorité des intellectuels qui ont eu le privilège d'être mêlés directement à la lutte et qui ont pu ainsi étudier sur place, au contact de la réalité même, l'âme du soldat et les mobiles qui la déterminent en général à l'action, et en particulier à l'action héroïque.

Que tous ceux qui ont eu l'honneur de commander rappellent ici leurs sonvenirs et confessent sincèrement la vérité. Ils reconnaîtront sans doute qu'en fait il n'était ni bon, ni sage, ni en tout cas efficace de parler raison au soldat, en particulier dans les circonstances graves, qu'en s'adressant à ses facultés d'abstraction, de généralisation, de logique, d'intelligence critique, en un mot, on s'exposait à n'éveiller en lui qu'une certaine défiance sceptique, très peu propice à l'effort qu'on lui demandait, tandis qu'on obtenait tout de lui en faisant appel aux ressources puissantes du sentiment et du cœur, c'est-à-dire, aux

1. Cf. *Revue pédagogique* de mai 1919.

formes diverses de l'amour et de la haine, qui sont, comme l'on sait, les deux passions fondamentales de l'âme humaine.

L'exemple de la guerre ne me paraît donc pas heureusement choisi pour tenter une défense et comme un rajeunissement du rationalisme moral, et surtout de cette forme particulière du rationalisme moral qu'est le formalisme Kantien. Mais, il y a plus : on peut se demander avec raison, semble-t-il, s'il est bien exact, ainsi que le pense M. Parodi, « que la morale rationnelle ait trouvé dans la doctrine Kantienne de la généralisation des maximes son expression adéquate ». S'il en était ainsi, en effet, on pourrait craindre que la guerre n'eût révélé, sinon la faillite — car rien n'est absolument faux et rien ne meurt totalement dans le domaine des idées et des théories — du moins l'impuissance du rationalisme moral à justifier et à expliquer l'action guerrière dans ce qu'elle a comporté, chez les plus humbles comme chez les plus élevés en intelligence, de dévouement et de sacrifice.

Mais si le formalisme Kantien n'est pas tout le rationalisme, s'il n'en est au contraire, comme beaucoup l'ont cru et le croiront encore davantage après la guerre, qu'une expression abstraite et sèche, incapable de susciter les grandes émotions qui font vivre et mourir les masses comme les individus, si la raison a trouvé dans l'idéalisme grec et français une expression à la fois savante et populaire, où se concilient et s'harmonisent le sentiment et l'idée et où par conséquent toutes les formes de l'action morale peuvent trouver leur source naturelle, alors on se consolera sans doute plus aisément de l'abandon d'une doctrine qui n'a pesé que trop lourdement sur notre système d'éducation et dont il est permis d'espérer que la guerre nous aura définitivement débarrassés, parce qu'elle ne répond ni aux exigences de notre esprit, ni à celles, les plus délicates et les plus profondes, de notre tempérament et de notre cœur.

C'est la thèse, ou du moins l'opinion, que je voudrais opposer ici à celle de M. Parodi, sans m'engager d'ailleurs plus avant qu'il n'a voulu le faire lui-même dans un débat dont l'importance non seulement doctrinale, mais encore éducative et sociale n'échappera pas à sa perspicacité, et en suivant, pour plus de clarté, l'ordre de son argumentation.

I. — M. Parodi reconnaît qu'il faut distinguer entre les motifs

et les mobiles qui, psychologiquement, nous font agir et les raisons morales qui justifient notre acte et en constituent la moralité. Les premiers sont d'ordre sentimental, les seconds d'ordre rationnel. Il y a là une première objection au rationalisme moral dont M. Parodi se débarasse aisément en déclarant que la raison n'exclut pas le sentiment et que l'un et l'autre peuvent se concilier. Mais une telle réponse ne résout pas la question précise qui se pose, à savoir : au moment de l'action, quelle est la force dominante? Est-ce la justification rationnelle, c'est-à-dire l'universalisation de la maxime par laquelle elle peut s'exprimer, ou tel ou tel ensemble de motifs et de mobiles sentimentaux, que M. Parodi énumère lui-même : amour de la famille, attachement terrien, conscience d'une longue et haute tradition, honneur militaire, amour de la gloire, émulation d'armes ou de nationalités, esprit de corps, instinct de conservation, etc.?

Il semble que la réponse à cette question ne soit pas douteuse et que, d'ailleurs, à examiner de près les motifs sentimentaux dont M. Parodi ne méconnaît pas l'importance, on trouverait en eux tout un ensemble déjà complexe et fort d'éléments intellectuels. Il ne s'agit donc pas de prononcer, au profit de la thèse adverse, le divorce du sentiment et de la raison. Mais il s'agit de savoir si le sentiment qu'on peut et qu'on doit universaliser, la maxime de l'action au moment où elle s'accomplit, est opérant. Non, c'est là une représentation abstraite qui peut sans doute coopérer, dans le calme de l'esprit, à la formation morale, qui peut sans doute aussi déterminer à l'acte — nous verrons plus loin pourquoi — les natures d'élite : ce n'est pas chez la plupart un principe conscient d'action et surtout de l'action héroïque, dont le caractère exceptionnel n'échappe d'ailleurs souvent pas à ceux mêmes qui en sont les auteurs. Il semble au contraire par exemple que notre vieille formule populaire, où se résume la fierté de notre race « Noblesse oblige », rende mieux compte, dans les applications variées qu'on en peut faire, à la personne même et au milieu auquel elle appartient; il semble que cette formule rende mieux compte de l'action morale, surtout dans ses formes supérieures, que l'affirmation d'universalité qui serait à son origine ou implicitement comprise en elle.

II. — Sans doute, M. Parodi a raison d'établir que le rationa-

lisme en morale est l'opposé exact de la doctrine de l'intérêt, la raison étant en chacun de nous la faculté impersonnelle par essence, celle qui nous contraint à juger tout et nous-même, en nous plaçant au point de vue de l'universel. Mais juger et agir, est-ce tout un? Rendre une sentence désintéressée, valable pour toi et pour moi, est-ce la même chose que de me dévouer, de me sacrifier, moi pour toi ou à ta place? Y a-t-il un passage, je ne dirais pas logique, mais naturel, de la spéculation à l'action, sans intervention d'éléments d'ordre émotif ou affectif capables de soulever l'être entier à une telle hauteur qu'il s'oublie lui-même? L'analyse, pourtant si forte, de M. Parodi, laisse ici la question sans réponse. Je n'apprendrai rien à mon éminent confrère en philosophie en lui rappelant qu'à cette question Kant lui-même avait répondu non, puisque, s'il faut en croire la boutade de Henri Heine, il s'était mis incontinent à écrire la *Critique de la raison pratique* pour consoler son valet de chambre du vide affreux où le laissait la *Critique de la raison pure.*

III. — M. Parodi en vient à l'objection capitale qu'on adresse souvent au rationalisme moral. La règle Kantienne de la généralisation vaut peut-être pour les devoirs communs : mais elle ne suffit pas à guider notre action en face des renoncements définitifs et des risques suprêmes. Elle ne saurait en un mot expliquer le sacrifice. En effet, le sacrifice et l'héroïsme ne peuvent être, sans absurdité, érigés en loi universelle.

A cette objection capitale, M. Parodi répond, un peu subtilement à mon sens, par l'argument suivant : le devoir nous impose toujours un sacrifice, puisqu'étant universel, il comporte en lui-même une restriction, une mutilation de nos intérêts ou de nos désirs personnels. Le principe, sous sa forme générale, reste donc toujours le même : seuls, le degré, la mesure de son application changent et varient avec les circonstances de temps, de lieu, de moment. Aujourd'hui c'est à moi de me sacrifier : mais ce pourrait être à toi, et si tu étais à ma place, tu agirais ou tu devrais, du moins, agir comme moi.

Ici, une distinction s'impose. Si M. Parodi veut faire allusion à cet esprit de justice, bien connu du combattant, en vertu duquel le soldat commandé pour une mission périlleuse, accepte de marcher parce que c'est son tour, tous ceux qui ont observé de

près les mœurs et les coutumes de guerre, lui donneront raison. Mais il est trop évident que cet esprit de justice se réfère, non à un ordre humain et général, mais au contraire particulier et spécial à une organisation militaire où règne, quand elle est bien établie, une stricte justice distributive dont le hasard seul du moment détermine l'incidence individuelle.

Ce n'est sans doute pas cette application, particulière et vraie, de la théorie que M. Parodi a voulu viser, et il importe d'examiner si elle a bien, dans la pratique, le sens et la portée générale qu'il lui attribue. Or, ici, le soldat du commun, qui ne manque ni de jugement ni de bon sens, ne manquerait pas de faire le raisonnement suivant : « Le devoir me commande aujourd'hui de me sacrifier, comme il commanderait à tous de le faire, parce qu'il est universel. Mais alors il commande la même chose au Boche qui est en face de moi, et, sur toute la terre, où règne aujourd'hui la guerre, à tous ceux qui combattent. » Et, dans ce cas, qu'est-ce donc que cette raison qui se détruit elle-même? Qu'est-ce qu'un devoir qui aboutit à une extermination universelle?

M. Parodi répondra sans doute que l'universalisation de la maxime aboutit en effet ici à mettre en évidence l'absurdité, la monstruosité logique de la guerre. Mais alors il faut convenir qu'une telle évidence est un étrange « moteur » d'action guerrière et il faut croire qu'heureusement pour le salut de notre pays, notre soldat n'en a pas été vivement frappé : sans quoi nous n'aurions eu ni la première, ni surtout la seconde victoire de la Marne !

Si le raisonnement échoue à expliquer le sacrifice guerrier, justifie-t-il par contre le sacrifice que j'appelerais civique, entendant par là celui qui ne comporte pas en lui de réciproque tuerie, l'acte d'exposer sa vie par exemple pour sauver son semblable? Pas davantage à mon sens. Je vais me jeter à l'eau pour tenter de sauver ce noyé, parce que tout homme mis à ma place, dans des circonstances semblables, doit le faire. Mais, pourquoi, s'il vous plaît? Est-ce donc si évidemment, je ne dis pas rationnel, mais simplement raisonnable? Il semble bien que l'éventualité se discute, à tous points de vue, et si elle se discute... le noyé se noie.

Et alors, n'apparaît-il pas que M. Parodi a passé un peu vite

sur l'objection capitale, qu'il a eu cependant la loyauté de formuler dans toute sa force : « Ne faut-il pas avouer que le principe de la vertu est proprement mystique, puisque l'action qu'elle nous inspire, plutôt qu'elle ne nous la commande, est au fond irrationnelle ? »

IV. — Le rationalisme moral, qui est par nature abstrait, offre une contradiction ou du moins une incompatibilité apparente avec l'action elle-même, qui est un complexe d'éléments concrets et individuels, donc irréductibles à l'analyse : et c'est pourquoi un certain nombre de philosophes ont une tendance à rattacher cette dernière au domaine de l'intuition, où règne l'imprévu, l'inattendu, le mystérieux et l'inexprimable, en un mot la liberté, et non à celui de la raison, empire incontesté des vertus abstraites, mais impersonnelles.

M. Parodi rejette cette contradiction, mais sans la résoudre. Il faut toujours juger, dit-il, pour caractériser une action comme morale ou immorale : et juger comporte l'analyse, la discussion, la critique, bref, toutes les opérations abstraites de la raison. Si l'on ne veut pas distinguer, analyser, définir, comment déterminer les règles morales, fixer des responsabilités, définir des droits, dire le juste? La morale doit être rationnelle ou ne pas être. « Car, sinon, elle n'est qu'une inspiration aveugle, qui peut être celle d'un saint, mais qui peut être aussi celle du mégalomane et du fou. » Et, comme exemple typique de cette dernière, M. Parodi donne, comme il ne pouvait manquer de le faire en la circonstance, celui de l'Allemagne elle-même.

C'est, à mon sens, résoudre le problème par une simple affirmation. Car la question est précisément de savoir si l'action morale, comprise sous la forme héroïque, n'est pas du domaine de la sainteté, et, si l'on veut, de la folie, entendant par ces mots, ce qui dépasse les normes d'appréciations simplement humaines. Qui niera qu'il faille avoir en soi quelque chose du saint et du fou pour s'engager résolument dans une action où la mort vous guette à tous les carrefours du chemin? Qui refusera de voir ce qu'il entre dans cette résolution, même chez le Kantien le plus froidement catégorique, d'attrait pour le risque, pour l'aventure, de vertige si l'on veut en face de l'abîme, subitement ouvert sous vos pas, de l'inconnu et du formidable au-delà?

Sans doute l'action héroïque comporte également en elle-même, et à un degré plus éminent que toute autre, un jugement de valeur, et, pour le héros qui médite au seuil de l'action, il est évident que ce jugement de valeur doit s'imposer à tous les hommes, du moins à tous ceux qui sont dignes de le comprendre. Il a donc incontestablement un sens et une portée universelle. Mais, outre que ce jugement de valeur, s'il constitue pour certains l'élément capital, déterminant de l'action, n'est certainement pas le seul, d'où lui vient la force, l'attrait irrésistible avec lequel il s'impose à la conscience individuelle, au mépris de ses intérêts les plus chers, et souvent aussi les plus sacrés? N'est-ce pas qu'il répond à la perception, plus ou moins consciente, d'un absolu, et que cet absolu mérite ou exige qu'on lui sacrifie des valeurs relatives et plus incertaines?

Il y aurait donc des absolus de la raison. Mais nous serions alors ramenés ainsi au domaine de cette mystique morale dont M. Parodi ne veut pas entendre parler et qui, cependant, n'était pas si étrangère à Kant lui-même, puisque l'impératif catégorique annonçait, dans son propre système, quelque chose qui le dépasse et le justifie. Les croyants ne font aucune difficulté d'appeler cet absolu par son nom et, comme il implique la certitude totale, on s'explique qu'il pénètre et anime à la fois, chez eux, toute la pensée et toute l'action.

Mais la foi n'a pas été le seul soutien, le seul inspirateur de l'héroïsme guerrier. Beaucoup sont tombés et ont égalé les autres en dévouement et en esprit de sacrifice qui n'inspiraient leur action d'aucune croyance positive. N'ont-ils pas été, eux aussi, sous des formes parfois étranges, populaires pour ainsi dire, ou ignorées d'eux-mêmes, des mystiques de l'action, des visionnaires ardents, tout esprit et tout cœur, d'une humanité plus élevée et plus noble, surhumaine, en un mot, plutôt que les adeptes scolastiques de la doctrine abstraite et glacée de l'universalisation des maximes!

L'exemple de l'Allemagne, mystique jusqu'au détraquement, que M. Parodi jette au travers de cette conception, ne serait pas faite, à mon sens, pour la gêner. Si le temps et l'espace ne m'étaient pas mesurés, j'essaierais de montrer que la folie de l'Allemagne a été précisément, non une folie de mysticisme,

mais une véritable folie de raisonnement, de ratiocination, si j'ose ainsi parler. Rien n'égale le Boche pour savoir universaliser, avec une inconscience féroce ou une ingénuité déconcertante, ses propres maximes d'action. Mais, en admettant même qu'il y ait une mystique du crime, qu'y faire? Le bien comme le mal, la vérité comme l'erreur, n'ont-ils pas leur origine commune dans la nature humaine et devons-nous rejeter une tendance, qui répond aux aspirations les plus profondes de notre être, sous prétexte qu'elle est susceptible de dépravations ou de déformations monstrueuses?

La question est donc finalement de savoir — et c'est sur cette idée que je voudrais, en l'indiquant seulement, terminer cette réponse déjà trop longue, — si, en dehors du formalisme Kantien, il n'existe pas une autre forme du rationalisme plus large, plus vivante et plus souple, qui admette en elle, avec toutes les modalités du sentiment, l'obscur, le mystérieux, l'inexpliqué et l'inexplicable, voire même l'irrationnel, et qui soit, par là même, plus capable de justifier l'action morale, mais surtout l'action héroïque qui, partie de l'homme, le dépasse soudain, d'un élan total, jusqu'à l'annihiler lui-même, dans l'anéantissement vertigineux et magnifique du sacrifice.

Or, cette forme du rationalisme existe. Elle a sa source déjà lointaine dans l'idéalisme Platonicien, héritier lui-même de traditions plus antiques, et qui côtoie encore de si près le mysticisme oriental. Le bien, chez Platon, se confond avec le beau, ne se définit pas; il s'impose par son éclat, par son attrait : mystique du cœur et de l'esprit à laquelle l'Alexandrinisme devait donner plus tard sa pleine expression et son plein développement théoriques. Le Christianisme, qui a si profondément pénétré notre civilisation occidentale, est, lui aussi, une mystique du sentiment et de l'amour. Notre morale nationale et populaire a été encore, elle aussi, et longtemps, presque uniquement chevaleresque, du moins dans les types qu'elle a le plus sincèrement admirés et où le peuple a reconnu ses modèles; et la chevalerie, elle aussi, est une mystique. Il n'est pas jusqu'à l'honnête homme de notre tradition classique qui n'ait été, plus encore qu'un être de raison, un être de goût, de distinction, un aristocrate de l'esprit et du cœur. Je ne parle pas de notre

morale révolutionnaire, de notre conception, hélas trop tôt périmée, du salut public, qui est, elle aussi, d'un bout à l'autre, et sous une autre forme, une mystique de l'action civique et sociale.

Un peuple qui a, dans sa culture nationale, une tradition morale aussi délicate, aussi ardente et aussi riche, en a gardé des vestiges profonds. Et il est évident que le poilu qui se fait tuer sur place plutôt que d'abandonner un camarade blessé, parce que « ce serait une vacherie », est de la même lignée, quoique roturière, que tous les Bayard et les d'Assas de notre histoire. Il obéit, consciemment ou non, aux lois d'attraction d'une sorte d'esthétique universelle, où l'homme lui apparaît revêtu d'une éminente dignité. Il est bien moins l'esclave d'un ordre que d'une beauté, prouvant une fois de plus que ce qui inspire les formes supérieures de la vie morale, ce sont, non pas des formules abstraites, mais de véritables êtres, des réalités vivantes en qui palpite l'attrait de la passion et de l'amour.

Rationalisme encore que tout cela? Non, mais idéalisme, avec, à la base, le sentiment profond de ce qu'il y a en nous, jusque dans la raison elle-même, d'inexpliqué et d'inexplicable, avec tout l'indéterminé, l'original, l'indéfini, l'*apeiron* en un mot de ce qui est personnel et le choix libre, osé et peut-être téméraire, que comporte toute aristocratie spirituelle.

Est-il permis d'espérer qu'un pareil idéalisme, qui a subi victorieusement chez les meilleurs, l'épreuve du feu, peut et doit être mis à la base de notre éducation populaire, si nous voulons vraiment former la démocratie d'élite que nous rêvons d'être, plutôt qu'un formalisme moral au fond si pauvre, si sec et si aride et qui laisse l'âme désemparée au seuil du mystère où elle le conduit en lui interdisant d'y pénétrer?

M. Da Costa,
Inspecteur d'Académie de l'Yonne.

Les Instituteurs
et le Secrétariat de mairie.

Ce n'est pas le fruit de nos réflexions que nous apportons ici, c'est l'expression de faits constatés et le vœu unanime du personnel enseignant : le secrétariat de mairie est devenu une charge accablante pour les instituteurs, il faut à tout prix les en délivrer.

L'heure est propice. L'après-guerre, en nous invitant à reviser l'organisation de tous nos grands services nationaux, en vue d'une meilleure utilisation des forces et des aptitudes, nous commande impérieusement d'assurer à l'école primaire le rendement maximum. Il faut que l'instituteur puisse consacrer tout son temps à la double tâche d'éducation générale et d'instruction technique des enfants. Il faut que le petit paysan et l'apprenti de demain, lorsqu'ils quitteront les bancs de l'école, aient reçu de leur maître tout le savoir positif et toutes les directions intellectuelles ou morales qu'ils sont en droit d'en attendre et que la France nouvelle exige des futurs travailleurs.

A cette raison d'opportunité générale s'en joint une autre, plus spéciale, mais de valeur toute pratique : je veux parler de la refonte des traitements. Le jour est proche où va être soumis au Parlement, et voté sans nul doute, le projet de loi qui relève d'une manière très sensible la situation matérielle des instituteurs. Du même coup tombera l'argument qui, dans la majorité des cas, enchaînait l'instituteur au secrétariat de mairie : la nécessité pour lui d'augmenter des appointements insuffisants.

On fera peut-être observer que cet abandon général du secrétariat de mairie par les instituteurs, du jour où l'avantage qu'il procure ne sera plus appréciable, constituera un acte d'irrévé-

rence vis-à-vis des communes et des municipalités. C'est là un petit côté de la question. Toute réforme lèse des intérêts ou des amours-propres. Mais il s'agit de savoir si l'école, si la collectivité doivent gagner à cette spécialisation des instituteurs dans leurs fonctions professionnelles.

Tout récemment, M. le Directeur de l'enseignement primaire, dans une étude particulièrement suggestive, a posé comme une des conditions du succès de l'école d'après-guerre, la spécialisation des écoles et la spécialisation des maîtres. Le problème était envisagé, en ce qui concerne les écoles, sous son aspect pédagogique : il en est un autre, plus général en quelque sorte et plus primitif, si j'ose dire, c'est la spécialisation fonctionnelle, celle qui renferme les instituteurs exclusivement dans leurs fonctions d'instituteurs. La tâche suffit amplement à leur activité, et il n'est pas trop de toutes leurs forces pour la bien remplir.

Est-ce que l'habitude de confier le secrétariat de mairie aux instituteurs (là où l'importance de la commune ne justifie pas l'emploi d'un secrétaire spécial) ne serait pas un legs des temps où il cumulait, pour vivre, des charges multiples? Il était chantre à l'église, sonneur de cloches, tambour-afficheur, que sais-je? Les lois de laïcité, d'une part, la création des gardes champêtres, d'autre part, l'ont libéré de ces servitudes. Par contre, l'emploi de secrétaire de mairie lui est resté dévolu et s'est généralisé sur sa personne dans la grosse majorité des écoles rurales.

Or, qu'est-il arrivé? Si, au début, le travail du secrétaire de mairie n'était pas très absorbant, il est devenu une grosse besogne. La tenue des registres de l'état civil, l'établissement du budget communal, la préparation des séances ordinaires ou extraordinaires du conseil municipal n'en sont qu'une faible partie. L'application des lois sociales (retraites ouvrières, assistance médicale gratuite, secours aux familles nombreuses, secours aux vieillards, infirmes ou incurables, etc.) avec les recensements ou statistiques qu'elles imposent, les éclaircissements et interprétations qu'elles demandent et qui ne vont pas sans un actif échange de correspondance avec la Préfecture; la production régulière ou accidentelle de statistiques ou de renseignements réclamés par les services agricoles, les commissions d'hygiène, l'office du travail, l'armée, etc.; les extraits du

plan cadastral ou de la matrice cadastrale, avec les mutations de propriétés à consigner régulièrement; les demandes de dégrèvements d'impôts ou de secours en cas de sinistres causés par la grêle, l'incendie ou une épizootie, tout cela se résout, soit au point de départ, soit comme aboutissement, en écritures et en dérangements nombreux pour le secrétaire de mairie.

Si encore il n'était que l'intermédiaire officiel entre les particuliers et l'administration, sa tâche serait simplifiée. Mais tous ceux qui connaissent la campagne savent qu'il est, bon gré, mal gré, l'agent d'exécution officieux au service des habitants de la commune. Oui, l'instituteur est devenu comme le « greffier populaire », celui qu'on relance à chaque instant, même pendant les heures de classe, soit pour quêter un renseignement de droit usuel, ou la substance d'une demande ou d'une réponse à faire, souvent la demande ou la réponse elle-même, un avis, un conseil dans un cas embarrassant. Et sans doute cette marque de confiance honore l'instituteur et grandit son prestige; mais que de temps ravi à la tâche scolaire!

La guerre a apporté au secrétaire de mairie un surcroît de besogne formidable. C'est lui qui a dressé les états de cantonnement des troupes de passage et procédé à la répartition des indemnités, prêté son concours à l'intendance pour les réquisitions de toute nature; c'est lui qui établissait les sauf-conduits et les passeports; c'est lui qu'on a chargé de recevoir ou de loger les réfugiés, de pourvoir à leur ravitaillement souvent difficile, d'en établir la liste en vue du paiement d'allocations spéciales, c'est lui encore qui a dû, en classant les gens par catégories, faire fonctionner le régime des cartes d'alimentation, et je sais telle région où ce rôle fut particulièrement ingrat; plus encore, il lui a fallu devenir répartiteur des denrées contingentées, distribuer le sucre, le pétrole, le charbon. Et j'en passe....

Aussi, nos instituteurs secrétaires de mairie sont las, déprimés, fatigués. Beaucoup d'anciens qui ont tenu à honneur de continuer leurs fonctions pendant la guerre, malgré leur vif désir de goûter un repos mérité, sont à bout de forces. Il en est qui ont succombé sous le fardeau. Partout, ce sont les mêmes doléances : nous ne pouvons plus continuer ainsi, qu'on nous délivre du

secrétariat de mairie. Jamais ce vœu n'a été exprimé d'une manière plus pressante et plus unanime qu'aux conférences pédagogiques des deux dernières années.

Je n'ignore pas les arguments qu'on fait valoir en faveur du maintien de l'état de choses actuel. C'est d'abord la difficulté, dans les communes rurales, de trouver, en dehors de l'instituteur ou de l'institutrice, un secrétaire de mairie capable. On ajoute que le meilleur de l'influence exercée par l'instituteur est dû à ses fonctions de secrétaire de mairie.

Le premier argument, seul, paraît avoir quelque valeur. Encore ne faut-il pas le grossir. Il pouvait se défendre, il y a quelque trente ans, lorsque l'instruction n'était pas encore l'apanage du plus grand nombre. Mais, en dépit de ses lacunes et de ses faiblesses d'application, la loi sur l'obligation scolaire a tout de même porté des fruits. Il y a, aujourd'hui, dans toutes les campagnes, des gens, hommes ou femmes, qui savent tenir un porte-plume, qui ont du bon sens, qui sont capables de lire et d'interpréter un texte, même lorsque le langage administratif l'a rendu quelque peu ténébreux. En faut-il davantage pour être secrétaire de mairie? A part les innovations apportées par l'état de guerre, et qui disparaîtront avec le retour à la vie normale, le travail de mairie n'exige pas des efforts intellectuels sans cesse renouvelés. Une année suffit à son apprentissage. J'ose dire que les apprentis ne manqueraient pas.

N'y en aurait-il pas de tout désignés parmi les invalides de la guerre, et qui trouveraient là, en même temps qu'un emploi à leur convenance, un appoint de salaire appréciable?

Les femmes vont être appelées prochainement à participer à la vie municipale. Autant et plus que les hommes, on découvrirait chez elles d'excellents secrétaires de mairie. J'en connais des exemples.

Si l'on objecte qu'un secrétaire de mairie spécial serait, — avec la nécessité de lui allouer un traitement convenable — une trop grosse charge pour les petites communes rurales, je répondrai qu'il serait possible, là où les communes sont de faible population et les agglomérations proches les unes des autres, d'opérer le groupement de deux ou plusieurs communes qui prendraient un secrétaire unique, à frais communs. Là aussi, nous avons des

exemples. A jour fixe, le secrétaire se rendrait dans telle commune. Il y a d'autres fonctionnaires itinérants. Et sans doute cela pourrait gêner les braves gens de n'avoir plus sous la main le secrétaire de mairie qu'on dérange à tout propos et hors de propos. Mon Dieu, ils apprendraient à se passer de son concours et à tirer davantage de leurs propres lumières.

Le maire aussi pourrait être gêné dans certaines circonstances où s'imposerait telle décision urgente, telle réponse par retour du courrier. Ce jour-là, il serait à lui-même son propre secrétaire et porterait, comme Louis XI « dans sa tête tout son conseil ». Et cette perspective pour le maire d'avoir à compter sur soi plus que sur le secrétaire, aurait peut-être pour effet de n'ouvrir l'accès de la mairie qu'aux administrateurs les plus éclairés, les plus compétents, et de bannir enfin la politique des assemblées municipales. Personne ne s'en plaindrait.

J'arrive au deuxième argument. Au fond, et à dire franchement les choses, c'est l'argument politique. Avouée ou non, la pensée qui se cache ici est celle de l'influence électorale que peut exercer l'instituteur secrétaire de mairie, par son contact fréquent avec les habitants de la commune et les services qu'il leur rend.

Eh bien! ayons le courage de le dire, ce rôle ne peut être celui de l'instituteur que sa tâche doit mettre au-dessus des rivalités de clans. Qu'il ait comme citoyen son credo politique, rien de mieux. Mais qu'il puisse mettre au service d'un parti, d'une coterie ou même d'un homme, l'autorité qui lui vient de ses doubles fonctions d'instituteur et de secrétaire de mairie — celui-ci appuyé par celui-là — c'est une conception étroite et dangereuse. Tôt ou tard, celui qui, par faiblesse ou défaut de clairvoyance, se plie à une telle servitude, celui-là est diminué dans l'esprit des populations et finalement devient une victime.

Non, si l'instituteur peut et doit exercer une influence, et même une influence décisive sur le développement de notre démocratie, c'est à l'école qu'il en trouve la plus belle occasion. Et cette influence sera d'autant plus profonde qu'il sera libéré du secrétariat de mairie et pourra consacrer à l'école tout son temps. Or, voyons la réalité.

En dehors des six heures réglementaires qu'il passe dans son école, l'instituteur secrétaire de mairie n'a plus le temps de

penser à sa classe ni de poursuivre sa culture personnelle. A peine a-t-il quitté ses élèves qu'il lui faut s'atteler à la paperasse de mairie. La soirée en famille lui est interdite, et il prolonge ses veilles tard dans la nuit. Le jeudi et même le dimanche sont consacrés aux liquidations laborieuses. Il n'a pas même la jouissance intégrale des petits congés ni des grandes vacances. S'il veut s'absenter durant ces périodes, il lui faut trouver un remplaçant qualifié et de bonne volonté, ou bien choisir le moment où les affaires peuvent chômer sans inconvénient.

J'admire les maîtres qui, en dépit de ce travail ingrat et fourni, trouvent le temps de préparer leur classe et de corriger les devoirs de leurs élèves. Mais que cette préparation, avec tout ce qu'elle comporte de recherches patientes et de méditation recueillie, soit superficielle et hâtive, que cette correction soit souvent bâclée, qui donc oserait s'en étonner? Et que peut bien faire observer l'inspecteur qui se trouve, même chez de bons maîtres, en présence d'une leçon creuse, d'une composition française simplement vue, lorsque l'instituteur lui confesse que le secrétariat de mairie l'écrase de son fardeau?

Allons plus haut et plus loin. Je ne connais plus de maîtres qui lisent, j'entends qui ont un commerce régulier ou même intermittent avec les livres. En dehors du journal pédagogique dont la pâture est souvent maigre, et du journal politique, plus propre à déformer les idées qu'à les construire, nos instituteurs secrétaires de mairie ne lisent plus : ils n'ont plus le temps et par suite ils perdent le goût de lire. Et ceci — il faut le dire avec fermeté — est un désastre.

C'est un double désastre.

Le bagage intellectuel que l'on emporte de l'école normale, surtout, dans le régime actuel, est déjà mince. Plus mince encore celui qu'apporte l'instituteur muni du seul brevet élémentaire. Qu'en reste-t-il au bout de 10, 15 ou 20 ans, s'il n'a pas été entretenu, enrichi par la lecture d'ouvrages scientifiques, historiques, philosophiques ou littéraires? Les idées primitivement acquises, et souvent mal digérées, s'estompent ou se cristallisent en formules sèches et arides, et elles sont servies telles quelles, sans aucun développement. Or, c'est la richesse du commentaire, c'est l'explication au sens propre du mot, c'est l'art

de « mettre en cent visages », comme dit Montaigne, qui fait impression sur l'esprit de l'enfant, qui donne le branle à l'imagination et au cœur, et qui, en faisant passer « le sens » et « la substance » de l'idée, permet d'en fixer le souvenir.

Insuffisance de documentation, telle est la première et grave lacune dont souffre notre enseignement par suite de l'impossibilité matérielle où sont les instituteurs secrétaires de mairie d'entretenir et d'augmenter leurs connaissances. Il y a plus.

A la rigueur, nos maîtres, s'ils sont observateurs pénétrants, peuvent tirer du milieu où ils évoluent une riche expérience et en faire profiter leur enseignement. Mais, seule la lecture est capable de les sortir du terre à terre quotidien et de leur épargner les déformations du « métier ».

Savoir se renouveler, entretenir en soi la fraîcheur du sentiment et de l'imagination, s'évader quelque temps de la réalité pour la mieux comprendre ensuite et mieux concerter ses forces en vue de l'action, faire provision d'idées neuves ou qui apparaissent telles parce qu'on les découvre, avoir en un mot une vie intellectuelle et morale bien à soi et qui affirme vigoureusement la personnalité, c'est ce que le commerce assidu des grands esprits et des grands talents seul peut donner. Je ne crois pas qu'il y ait beaucoup d'autres moyens d'avoir selon le mot de Pascal, « l'esprit au-dessus de sa besogne ».

Et qui n'aperçoit que la véritable autorité du maître, son action profonde sur les enfants est conditionnée par cette richesse intellectuelle et morale dont tout son enseignement scolaire ou postscolaire sera fortement imprégné.

Nous voilà un peu loin du secrétariat de mairie, semble-t-il. Non, il est tout proche, puisque c'est lui, le malfaisant, qui interdit aux instituteurs les hautes satisfactions de l'esprit et qui les contraint, malgré eux, à une « rouille » précoce.

Eh bien! l'école avant tout! Tant vaut le maître, tant vaudra l'école. Et l'instituteur n'aura toute sa valeur, ne sera vraiment à la hauteur de sa tâche ardue — plus ardue que jamais — que le jour, où maître de son temps, libre au besoin d'en perdre — il y a des détentes nécessaires, ne serait-ce que pour cultiver son jardin — il pourra fouiller dans sa bibliothèque ou dans celle de son voisin, suivre les études de psychologie expérimentale, voir

clair, en rapprochant ses observations de ses lectures, dans l'évolution rapide de notre société que gouvernent des forces puissantes, goûter enfin, selon le mot de Descartes « le charme délicat » de la « conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés ».

Cette terre promise lui est interdite parce que, devant fournir double tâche, il se trouve fatalement condamné à une série d'actes mécaniques, et qu'il ne lui reste aucun loisir pour penser. Restituons-le à son métier d'instituteur. Il nous remerciera, et à notre tour, nous dirons merci pour l'école.

J. VILLATTE.

22 janvier 1919.

En Passant...

... dans de trop nombreuses classes de français.

Entendu ici : « Je vais vous raconter les derniers *avatars* de notre héros... » (on a confondu *avatars* et *aventures*).

Là : « Vous ne savez pas, mes enfants, ce que c'est qu'un visage *morne*? C'est un visage pâle, cadavérique, le visage d'un *mort.* »

Ailleurs : « Pour comprendre ce que signifie le mot *sublime*, rappelez-vous ce que nous avons dit en chimie du soufre *sublimé.* »

Et encore : « Le pronom *relatif* est ainsi nommé parce qu'il *relie....* »

Et même : « Est *rural* ce qui se voit dans la *rue.* »

Moralité : Défions-nous de l'étymologie. Une étymologie fausse n'est pas une explication c'est un calembour. Mais méfions-nous plus encore des livres qui, sous le nom d'étymologies nous présentent des énigmes. Ne lit-on pas dans un de ces livres : *succursale* signifie « établissement qui court sous un autre », que *contester*, c'est « témoigner avec un autre, en même temps mais d'une manière contraire »,

que *prêter*, c'est « se tenir en avant pour garantir ».

Et ainsi de suite.

Mieux vaut encore le coq à l'âne que la balourdise.

... dans une classe de littérature française.

Lecture expliquée : le récit du combat dans *le Cid.*

« Mlle X... a une qualité bien rare : *elle sait se taire.* Elle pose des questions et elle attend : aussi constate-t-on que les élèves ont l'habitude de parler.

Et ces questions sont pénétrantes. Par exemple, elle fait trouver que ce récit est le rapport d'un capitaine à son chef, qu'il a la précision d'un rapport militaire, etc.

... dans une classe de mathématiques.

(ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.)

On fait construire une figure géométrique; mais on n'énonce pas d'abord *le théorème à démontrer*. On donne seulement une figure qu'il s'agit d'*étudier* ; et le théorème ou les théorèmes surgissent en raison des propriétés découvertes et établies. C'est une excellente méthode et qui s'est révélée telle.

... dans une classe d'histoire.

(ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.)

Revision : La France sous Louis XIII et la minorité de Louis XIV. Le professeur tient bien sa classe, les élèves sont attentives. Mais que de formules et de mots, à la place de réalités vivantes! Par exemple, il est entendu que « Colbert a fait rendre gorge aux financiers », mais aucune élève n'a pu me dire ce qu'étaient ces financiers que Colbert a réduit à une si pénible extrémité; on croyait généralement que c'était des banquiers. Le professeur, je le crains, ne savait pas plus que ses élèves ce qui en était. Je lui ai demandé si elle n'avait pas expliqué le mécanisme du recouvrement des impôts au XVII[e] siècle. Elle m'a répondu sans sourciller qu'elle en parlerait « plus tard ». Je lui ai donné les conseils nécessaires.

... dans une classe de langues vivantes.

(ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.)

Le professeur conduit sa classe (espagnol) avec une bonne animation. On chante, on récite, on dialogue, on traduit. Quelques explications grammaticales sont données en français : il ne faut pas s'en plaindre. Si les élèves apprennent une langue étrangère pour la parler, il est superflu qu'elles puissent converser sur la grammaire (des amis ou des hommes d'affaires

échangeant leurs idées ne dissertent pas sur les comparatifs), et si les élèves doivent mettre à profit la langue étrangère pour mieux pénétrer les règles du français, il est bon que les explications se présentent à elles avec le maximum de clarté.

... dans une classe de géographie.

(ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.)

Leçon de géographie générale (zone de végétation) qui laisse au total une assez bonne impression.

Les interrogations sont faites devant la carte ; malheureusement la carte est posée sur le tableau, le masque et en prohibe l'emploi. Les questions posées sont intelligentes, intéressantes ; malheureusement le professeur n'en attend pas la réponse, ou ne l'attend pas assez longtemps, ou ne l'attend pas assez complète (défaut de débutante).

La leçon a été préparée et Mlle X... utilise quelques notes brèves qu'elle a établies. Ses explications sont intéressantes ; je regrette seulement qu'elles soient trop présentées sous la forme académique. Ces jeunes élèves cherchent à retenir ces expressions parfaites de beau langage, et ne se doutent pas qu'il est question de la pluie et du beau temps, du blé et de la vigne, et que cela intéresse Bazas et Sauternes (défaut de débutante).

Mais enfin l'essentiel est que Mlle X..., si elle a des défauts de débutante, fait preuve de qualités : sérieuse, laborieuse, animée, désirant bien faire, et capable de bien faire.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Pour assurer la fréquentation scolaire. — M. le maire de Gentilly (Seine), vient de prendre un arrêté qu'on voudrait voir en vigueur dans toutes les communes de France :

« Le maire de Gentilly.....

« Considérant que de nombreux enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire de moins de treize ans, sont rencontrés journellement dans les rues de la ville où ils sont appelés à contracter des habitudes de vagabondage et d'oisiveté, à troubler le repos public, à gêner la circulation et à être eux-mêmes victimes d'accidents;

« Considérant qu'il existe dans la commune des écoles publiques que, conformément à la loi scolaire précitée, ces enfants sont en âge et en obligation de fréquenter;

« Considérant que, dans les circonstances actuelles, la plupart de ces enfants se trouvent soustraits à l'autorité paternelle et que, dans ces conjonctures, il importe d'autant plus à l'autorité publique de faire veiller à leur sauvegarde et de faire respecter les lois et règlements dont l'exécution lui est confiée;

« Arrête :

« Article premier. — Il est défendu, sous leur responsabilité et les peines portées à l'article 471 du code pénal, aux pères, mères ou tuteurs de laisser courir à l'abandon, sur la voie publique, leurs enfants ou pupilles âgés de six à treize ans.

« Article 2. — En cas d'infraction, ces enfants seront, les jours de classe, appréhendés et conduits d'office à l'école publique, sans préjudice pour les personnes qui en sont responsables des pénalités précitées et, en cas de récidive, de celles prévues par la loi du 28 mars 1882.

« Article 3. — Le commissaire de police et les agents sous ses ordres, la gendarmerie, l'appariteur et tous agents communaux sont chargés de veiller à l'exécution du présent arrêté. »

Initiatives.

Les élèves-maîtres de l'École normale de Bourges ont, durant toute l'année scolaire, fait sur leur argent de poche des économies destinées à leur permettre d'accomplir un pèlerinage dans les régions dévastées.

Le Conseil général du Cher a complété la somme nécessaire et le voyage a eu lieu, sous la conduite du directeur de l'École et du professeur d'histoire, à la fin du mois de juillet.

Bibliographie.

Gaston Bouniols. *Histoire de la Révolution de 1848*[1]. Paris, Delagrave, 1918. 448 p. in-12. 4 francs.

La publicité exceptionnelle dont ce livre a été entouré gêne un peu le critique qui s'efforce de juger l'ouvrage selon son véritable mérite, en tenant compte du dessein réalisé par l'auteur, et non des louanges imprudentes dont certains l'ont accablé.

Quel mode d'exposition, en effet, a-t-il choisi ? Il a strictement suivi, au jour le jour, l'ordre chronologique. Or, si un tel procédé de composition peut se justifier quand on entend simplement retracer une courte série de grandes « journées », telles que celles de février et de juin 1848, en revanche il n'est guère approprié à la recherche des causes d'une révolution, à l'analyse d'un régime nouveau, à l'étude d'une profonde transformation politique et sociale. L'erreur est d'autant plus flagrante que l'auteur semblait disposé à esquisser tout au moins la philosophie de son sujet : mais rien que pour nous donner une notion véritablement nette des faits, de leur enchaînement et de leur corrélation — en un mot pour nous en faciliter l'intelligence — il lui aurait fallu adopter un autre plan.

Ces chapitres, formés de fiches de dépouillement rédigées avec tant de soin et qui se suivent si exactement comme des feuillets d'éphémérides, on serait tenté de les décomposer, pour en regrouper les éléments suivant quelques idées directrices, ou simplement dans quelques cadres naturels, qui leur donneraient toute leur valeur. Tel qu'il a été conçu, ce livre n'est point, et ne pouvait être, pourvu d'une table analytique : du moins serait-il souhaitable que, dans une prochaine édition, la liste alphabétique des noms cités fût doublée d'un index des principales institutions dont le régime fut alors discuté.

On distinguerait alors beaucoup mieux quelles sont les parties les plus originales de l'ouvrage. On se rendrait compte que l'auteur a su réserver aux questions d'ordre financier et commercial la large place qui leur revenait, et qu'il apporte à les débrouiller une compétence particulière. Mais qu'il s'agisse de n'importe quelle autre catégorie de faits, il est aisé d'apercevoir combien le rassemblement en un

---

1. Le livre s'arrête à l'élection de Louis-Napoléon Bonaparte (10 décembre 1848).

faisceau des multiples indications éparses dans ce volume aurait rendu l'exposé de l'auteur plus lumineux et plus instructif.

Ne prenons qu'un exemple : l'œuvre pédagogique accomplie ou tentée par le Gouvernement provisoire d'abord, puis par la Présidence collective, et dont le principal artisan fut Hippolyte Carnot. Dès le 27 février, dans une circulaire aux recteurs, le nouveau grand maître de l'Université formule son programme : « Il veut que les portes de l'enseignement secondaire ne soient fermées à aucun des élèves d'élite qui se signaleraient dans les établissements primaires; que l'enseignement de l'agriculture soit organisé dans les écoles normales primaires; enfin qu'on élève la condition des instituteurs par une juste augmentation de leur traitement, et surtout qu'on rehausse de toutes manières la dignité de leur fonction[1]. » Un mois plus tard, il découvre des projets encore plus larges en faisant distribuer dans les écoles 20 000 exemplaires du *Manuel républicain* de Renouvier, où l'on remarque, entre autres déclarations hardies et pleines de promesses, celles-ci concernant l'instruction qu'une « République fraternelle » doit distribuer aux enfants de la nation : elle comportera « d'abord un ensemble de connaissances élémentaires nécessaires au développement de l'homme et du citoyen; puis un *enseignement professionnel*, ou, si vous aimez mieux, un apprentissage comprenant la théorie et la pratique première d'un état » — l'un et l'autre, bien entendu, à titre gratuit pour tous ceux qui ne seront pas en situation d'en bénéficier autrement[2]. Le 28 avril, un arrêté organise les « écoles maternelles », tandis que le ministre songe déjà à inaugurer, dans certains quartiers de Paris, des lectures publiques du soir. Sa pensée dominante, cependant, est de créer définitivement cet enseignement primaire universel que la loi Guizot de 1833 n'avait fait que préparer. Le projet de décret qu'il présente à la Constituante le 30 juin — au lendemain de la terrible insurrection — « établit l'instruction non seulement gratuite, mais obligatoire, avec des sanctions destinées à assurer la fréquentation scolaire. Il reconnaît aux maîtres de l'enseignement un statut, un minimum de traitement (600 francs pour les instituteurs, 500 francs pour les institutrices), des garanties, et impose aux communes des charges, notamment celle des livres et fournitures scolaires ».

Mais l'Assemblée se défie de cet organisateur trop éclairé et trop actif de la démocratie; elle lui refuse les crédits nécessaires, et c'est là-dessus que, le 4 juillet, le ministre tombe, en attendant que son projet soit retiré, six mois plus tard, par la clairvoyance réactionnaire de Falloux. Quant à l'autre perspective d'avenir qu'il avait ouverte, elle ne se ferme pas complètement après sa chute : une loi du 27 novembre instituera la distribution au concours de bourses de

---

1. P. 58.
2. P. 112-113.

lycée aux enfants à qui « l'insuffisance de leur fortune personnelle et de celle de leurs parents ne permettrait pas de suivre leurs études ». Et à ce propos, un journal conservateur ne craindra pas d'écrire que nul « par le défaut de fortune ne doit être mis hors d'état de recevoir l'instruction et d'arriver aux carrières dont elle ouvre l'entrée ». — Il serait aisé de reconstituer de la même façon, avec les seules ressources du livre de M. Bouniols, les divers aspects de la Révolution dont il a prétendu nous retracer les traits.

L'auteur sait d'ailleurs bien lui-même relever l'intérêt de son livre lorsque, renonçant à la monotonie diffuse de son exposé trop strictement chronologique, il ébauche de suggestifs rapprochements d'histoire — soit qu'il signale, à propos de la circulaire de Ledru-Rollin du 12 mars, la persistance des moyens que les gouvernements successifs de la France, — depuis les Jacobins jusqu'à l'Ordre moral, en passant par Charles X, le cabinet Guizot et le second Empire, — ont employés pour « faire les élections [1] » — soit qu'il nous montre combien d'idées généreuses écloses à l'aurore de la deuxième République ont fructifié sous la troisième, quelle féconde semeuse de profondes et lointaines réformes fut cette révolution si brève [2], et combien ces hommes de 1848, malgré leurs faiblesses, ont mérité le beau titre de « précurseurs » qu'il leur a donné! Et cette histoire tumultueuse, qui nous touche de si près, il a eu le mérite — plus rare qu'on ne l'imagine — de l'étudier avec une large et impartiale sympathie.

Ajoutons que ce livre est écrit d'une plume alerte, d'un style coulant et agréable; qu'il est rempli, dans le détail, d'analyses judicieuses; qu'il est clair enfin — de cette clarté superficielle et discursive qui suffit à mettre en lumière le mouvement quotidien des idées et des faits, mais qui ne réussit pas aussi bien à dégager les lignes maîtresses et à pénétrer jusqu'à l'âme d'une époque.

G. Weulersse.

Ceux de l'an 14, par Georges d'Esparbès, 1 vol. in-18, 3 fr. 50. E. Flammarion, éditeur.

On connaît la manière de M. Georges d'Esparbès. Cet écrivain, dans le civil, conservateur du château de Fontainebleau, s'est incorporé l'héroïsme militaire, il en a fait son domaine littéraire et de l'Épopée impériale, en particulier, sa chose, son bien propre. Son style sonne la charge, et il la sonnerait encore, comme le clairon de Sidi-Brahim, à l'heure de sonner la retraite. Nul n'était mieux préparé que l'auteur de la *Légende de l'Aigle* à célébrer les exploits des héros que la guerre de 1914 a fait sortir de notre sol par légions. Mais très décemment M. d'Esparbès a senti que l'art de l'écrivain doit s'effacer ici devant la réalité, évocatrice comme une pointe sèche, qu'il

1. P. 90.
2. Voir la Conclusion, p. 434.

n'était nul besoin d'imagination pour la parer, pour l'embellir, ni des coups d'aile de sa plume lyrique pour tenter bien inutilement de l'élever au-dessus d'elle-même. Il s'est contenté de l'encadrer, d'insérer dans ses récits, en gardant scrupuleusement aux faits leur caractère d'authenticité, le bout de dialogue ou de description qui y ajoute de la vie, qui rend la vision plus saisissante. « Qu'est-ce que l'histoire? disait Alexandre Dumas. Un clou auquel j'accroche mes tableaux. » Plus modeste, M. d'Esparbès emprunte ici les siens directement à l'histoire, à laquelle son livre s'égale par la précision poignante ou tragique de ses récits, par le choix et l'arrangement des témoignages et par l'art avec lequel ils sont mis en valeur.

❧

Quelques héros, par le capitaine Delvert. Un vol. in-12, 3 fr. 50. Berger-Levrault, éditeurs.

Le livre du capitaine Delvert semble avoir été écrit sur le champ de bataille; c'est presque le livre d'or de la France et de l'armée. Tous, parisiens et provinciaux, gens de Provence ou de Bretagne, y rivalisent d'audace. Toutes les armes y figurent, artillerie, infanterie, chasseurs à pied, fusiliers, zouaves, voltigeurs d'assaut, aviateurs; et tous les grades y sont rassemblés. Toutes les formes de vertu et de valeur y sont réunies; l'endurance dans les privations, la patience dans les souffrances, la confiance dans les épreuves, l'élan foudroyant, l'humanité, un ressort d'âme qui nous redresse toujours, et une belle humeur qui ne tarit pas. Ce qui est non moins admirable, c'est l'intelligence de ces hommes, leur présence d'esprit, une promptitude de coup d'œil unique; on ne peut apercevoir et saisir la ressource d'un élan plus sûr.

Blessé aux deux jambes, le caporal Merloup s'assied sur un coin de banquette, et passe aux camarades les grenades prêtes à être lancées. Le vieux zouave, Gaglio, se rengage à cinquante-neuf ans, dans le 3e zouaves, pour y remplacer son jeune fils tué. Il montre ses cheveux blancs au premier rang, et est blessé deux fois. Le téléphoniste Mathieu, sous les 210 et les 150, qui tombent à 15 par minute, va tout droit porter son message. Voici, à 80 mètres de l'ennemi, un poste d'écoute; c'est un ouragan de feu; le caporal et trois artilleurs gisent déchiquetés. Le capitaine retrouve la sentinelle arabe à son poste, immobile : *Mon capitan! Rien nouveau.* Il faut lire l'histoire de ce régiment, composé de Parisiens, qui fait plus de prisonniers qu'il n'a de fusils. Il faut voir comment le fusilier Couapel fut décoré, comment le 16e bataillon de chasseurs à pied a emporté la tranchée de l'église à Sailly-Salisel; c'est l'illustration d'un mot de chef héroïque : les forces physiques sont à bout; les forces morales subsistent seules.

Mais le livre du capitaine Delvert ne nous fait pas connaître seulement des épisodes brillants, des traits héroïques; il fait mieux comprendre les plus grands faits. On voit mieux la bataille de la Marne

quand on l'a lu. Maunoury a surpris l'imprudence de von Kluck et mis en péril la droite allemande, la Ire armée. La IIe et la IIIe vont concentrer leurs efforts sur l'armée de Foch et tâcher de crever le front français en son centre, sinon Kluck est écrasé. Le centre français, c'est la crête qui s'étend au sud des marais de Saint-Gond et que domine le château de Mondement; derrière, c'est la plaine de l'Aube. Si Foch est obligé de s'y replier, il découvre, à sa gauche, d'Esperey en plein élan de succès, à sa droite, Langle de Cary, qui lutte et tient, et c'est toute la ligne qui va plier. Mais Foch ne reculera pas : il s'appuie sur la division marocaine du général Humbert et sur la 42e division d'infanterie, qu'il commande. Quand, après quatre jours d'une lutte archarnée, la garde se jette sur Fère-Champenoise, il lance sa division, qui la reconquiert, et le général Humbert ne bouge pas de Mondement; dans ces quelques lieues carrées, leur fermeté immobile a arrêté l'invasion, et tout sauvé. C'est là qu'on voit ce que peuvent *quelques héros*.

⁂

Un Pékin sur le front, par Sem. 1 vol. in-8, 5 fr. Pierre Laffitte, éditeur.

Cet ouvrage est la réunion en volume des impressions que l'excellent caricaturiste Sem a notées pour *le Journal* au cours de diverses excursions qu'il fit sur le front. Tout grand caricaturiste est, par définition, un exact, pénétrant et parfois profond observateur. C'est dire que Sem avait, par tempérament, tout ce qu'il fallait pour bien voir au cours de la mission dont il avait été chargé. La lecture de ce court volume montre qu'il a, au même degré, tout ce qu'il faut pour traduire ses impressions, le don de les faire passer toutes vives, attendries ou poignantes, mais toujours vibrantes, dans l'âme du lecteur. Dans quelques-unes de ces pages, telles que *la Route qui marche*, *le Champ de bataille la nuit*, *les Chasseurs acclamés par les Russes*, — par les Russes qui depuis... hélas! il y a une intensité de mouvement, de couleur, de vie, des trouvailles de mots et d'images qui transportent le lecteur et lui font partager pour un moment l'ivresse épique de l'auteur. Faut-il ajouter que le crayon de Sem, tour à tour pris à part, fougueux, ou puissant, n'illustre pas seulement le volume, mais qu'il le complète et l'achève en fixant les visions qu'il évoque en un jeu d'images saisissantes, qui sont comme un raccourci de la description écrite?

⁂

Sur le Front de Mer, par Arnould Galopin. In-16, 4 fr. 50. Albin Michel, éditeur.

La prose de l'auteur tient peu de place dans cette publication. Le signataire s'est borné à paraphraser certains rapports officiels et à en reproduire d'autres sans aucune modification.

Tel qu'il est pourtant, ce volume présente un sérieux intérêt. Il

révèle le rôle obscur et sans gloire de la Marine qui, avec un superbe héroïsme et une admirable abnégation accomplit, depuis les débuts de la guerre, sa tâche de dévouement.

Pas de brillants combats, mais la lutte sournoise, incessante, contre le sous-marin, les mines, les torpilles.

Nos Marins ont bien mérité du Pays — il était peut-être bon de le dire — trop de gens l'ignorent encore.



Cavaliers de France : 1914. Étapes et Combats, par le capitaine Langevin. In-16, 3 fr. 50. Édition française illustrée.

Ouvrage sans prétentions littéraires, mais sincère, vécu. Ce sont des notes, prises au jour le jour, qui nous font passer par les cruelles heures du début de la guerre et qui nous dépeignent, très simplement, l'héroïsme de nos soldats luttant, avec des moyens de fortune, contre un formidable ennemi qu'ils parviennent souvent à maîtriser.

Ce sont des pages bonnes à lire, bonnes à méditer, bonnes à conserver, toutes à l'honneur de nos cavaliers trop méconnus.

Les Vaillantes. Héroïnes. Martyres. Remplaçantes, par Léon Abentour. 4 fr. Chapelot, éditeur.

Cet ouvrage, très nourri, se divise en trois parties : « Les Françaises et la vie de France. — Face à l'ennemi. — Chez nos alliés. » Il est présenté par M. Louis Barthou dans une très intéressante préface et précédé d'une introduction. Avant d'aborder directement son sujet, M. Abentour expose rapidement la situation de la femme française avant la guerre.

L'auteur est féministe, on n'en peut pas douter, mais il a le souci constant d'appuyer son opinion sur des exemples et des réalités. Il s'est sérieusement documenté et, afin d'asseoir plus solidement ses jugements, il a attendu plus de deux ans avant d'exposer le résultat de nombreuses enquêtes ; les faits qu'il relate sont indiscutables.

Avec une impartialité dont il faut lui savoir gré, M. Abentour a cherché dans tous les milieux ses héroïnes, ses martyres, ses remplaçantes : la plus simple paysanne, la plus humble religieuse, la femme du monde la plus raffinée donnent le même exemple d'abnégation, de dévouement, d'héroïsme. Dans ce défilé de femmes admirables, nos institutrices françaises tiennent une très large place.

Totoche prisonnier de guerre, par Ch.-Maurice Chenu. 2 fr. Plon, éditeur.

Totoche est un chien allemand, fait prisonnier en 1917 par les Français. Il est prisonnier sur parole et attaché au service d'un officier. Il suit l'équipage d'un tank.

Après avoir raconté comment il a été pris, il nous donne ses impressions de captif. Totoche décrit le tank, qui était alors une nouveauté, il nous raconte la vie qu'on mène dans l'arme nouvelle appelée, dès lors, artillerie d'assaut, les manœuvres qui s'y font, les différents incidents qui se déroulent sous ses yeux. Il accompagne les soldats en route, il les suit « au front », et partage avec eux l'anxiété qui précède « le grand jour », les émotions que ressentent ceux qui se battent, en traversant le terrain qu'arrosent les obus, en se jetant dans la bataille, en subissant les contre-attaques; enfin il revient avec eux dans l'allégresse du succès, assombri par la pensée des vides que rien ne pourra combler. Puis Totoche, blessé, prend sa retraite, et, devenu civil, épouse la gentille Miquette.

C'est un récit charmant, émaillé de mots de soldats, mais sans abus et sans grossièreté. Le principal reproche à faire au livre est que l'auteur, à chaque instant, oublie qu'il fait parler un animal et donne libre cours à sa propre émotion. Si c'est un défaut pour la conduite de l'ouvrage. littérairement parlant, ce n'en est pas un pour l'impression à produire sur de jeunes lecteurs auxquels l'ouvrage peut convenir.

⚜

L'œuvre et le prestige de Lord Kitchener, par Henry D. Davray. 1 vol. in-16, 2 francs. Paris, Plon-Nourrit, éditeurs.

On nous a tant répété que lord Kitchener fut « un soldat », que notre imagination en a fait une figure rigide et sans nuances. Or son impassibilité extérieure était voulue, parce qu'il y voyait un des traits essentiels du chef, mais « cet homme grave et silencieux, qui souriait rarement et semblait étranger à toute émotion, révélait dans l'intimité des qualités de cœur et une sensibilité dont personne, à le voir, ne l'eût cru capable. » C'est ce que M. Davray, tout en célébrant l'esprit net et la tenace volonté qui créa, malgré une tradition millénaire, la formidable « armée de Kitchener », et finit par soulever l'enthousiasme d'une nation qui passe pour essentiellement positive, nous montre en une étude sobre, mais substantielle et agrémentée d'anecdotes bien choisies. Il nous révèle ainsi un Kitchener plus nuancé et plus humain, qui volontiers — sans doute avait-il rapporté ce goût de ses années d'Orient — s'enveloppait d'un peu de ce mystère qui devait entourer jusqu'à sa mort, et qui n'avait pas attendu la guerre pour devenir un ami résolu de notre pays.

⚜

Le livre de la Mer, par Georges-G. Toudouze. 1 vol. in-16, 1 fr. 50, Larousse, éditeur.

Brochure excellente de tous points.

Elle a pour but principal de démontrer que la mer n'est pas seulement pour la France une source de richesses merveilleuses, — pour

la France plus que pour tout autre pays, — mais que la prospérité, l'indépendance, la gloire de notre patrie sont liées de la façon la plus étroite à la prospérité de notre marine.

Les considérations géographiques et surtout historiques sur lesquelles s'appuie cette démonstration, sont présentées de façon très sobre, mais vivante, concrète, vraiment lumineuse.

Ce qui frappe le plus dans tout le livre, c'est la façon dont l'auteur a su concilier l'extrême netteté et la précision des documents et statistiques cités à l'appui de sa thèse, avec le côté pittoresque et même poétique du développement des idées essentielles.

L'auteur ne songe pas à dissimuler la façon dont notre marine, depuis 1870, est passée du 2e au 5e rang dans le monde, mais les efforts énergiques accomplis quelques années avant 1914, et surtout depuis la guerre lui donnent bon espoir en l'avenir.

Le livre se termine par un résumé de l'œuvre de cette marine pendant la guerre, par l'indication des carrières maritimes ouvertes à la jeunesse française, et des connaissances maritimes indispensables à tous les Français.

C'est un livre excellent à la fois pour les maîtres, à cause de sa documentation précise, et pour les élèves car il les intéressera et leur donnera le goût des choses de la marine.

❧

L'Ecole sous les obus, par Octave Forsant. 1 vol. in-8, 3 fr. 50, Hachette, éditeur.

Dans la lettre-préface qui présente l'œuvre de M. l'Inspecteur primaire Forsant, M. Léon Bourgeois a dit excellemment tout le bien qu'on en peut penser. — Le livre est d'autant plus émouvant qu'il expose sans phrases mais avec une précision que les faits, les dates, les chiffres rendent éloquente, la vie scolaire de Reims pendant près de trois années d'un bombardement intense et incessant.

Quels exemples ont donnés ces maîtresses, ces maîtres, ces enfants, non seulement dans leurs écoles souterraines, mais encore dans la ville même que tous devaient traverser, sous les bombes, plusieurs fois chaque jour.

Il suffit de lire le journal si simplement rédigé de quelques-unes des institutrices pour deviner les dangers et les terribles angoisses que tous ont endurés, et pour admirer leur héroïque sérénité. Et il ne s'agit pas de quelques dévoûments isolés : 29 maîtresses et 7 maîtres se sont mis spontanément à la disposition de leur chef.

M. l'Inspecteur Forsant s'est volontairement assigné une place très modeste dans cette histoire de « l'Ecole sous les obus »; il n'est que juste de rappeler qu'il a été l'instigateur de cette création aussi utile qu'admirable et que, par ses visites quotidiennes aux classes souterraines, par sa propre vaillance, il a su encourager et entretenir la vaillance des écoliers, de leurs parents et d'un personnel d'élite.

Je propose l'adoption de l'ouvrage *pour toutes les bibliothèques*. Je souhaite surtout qu'il trouve place dans les bibliothèques des communes et des écoles que l'effroyable cataclysme n'a pas touchées : les enfants et les maîtres qui le liront comprendront mieux le prix du calme et de la sécurité où ils ont vécu et seront mieux disposés à accepter les quelques difficultés *très* supportables de l'heure présente.

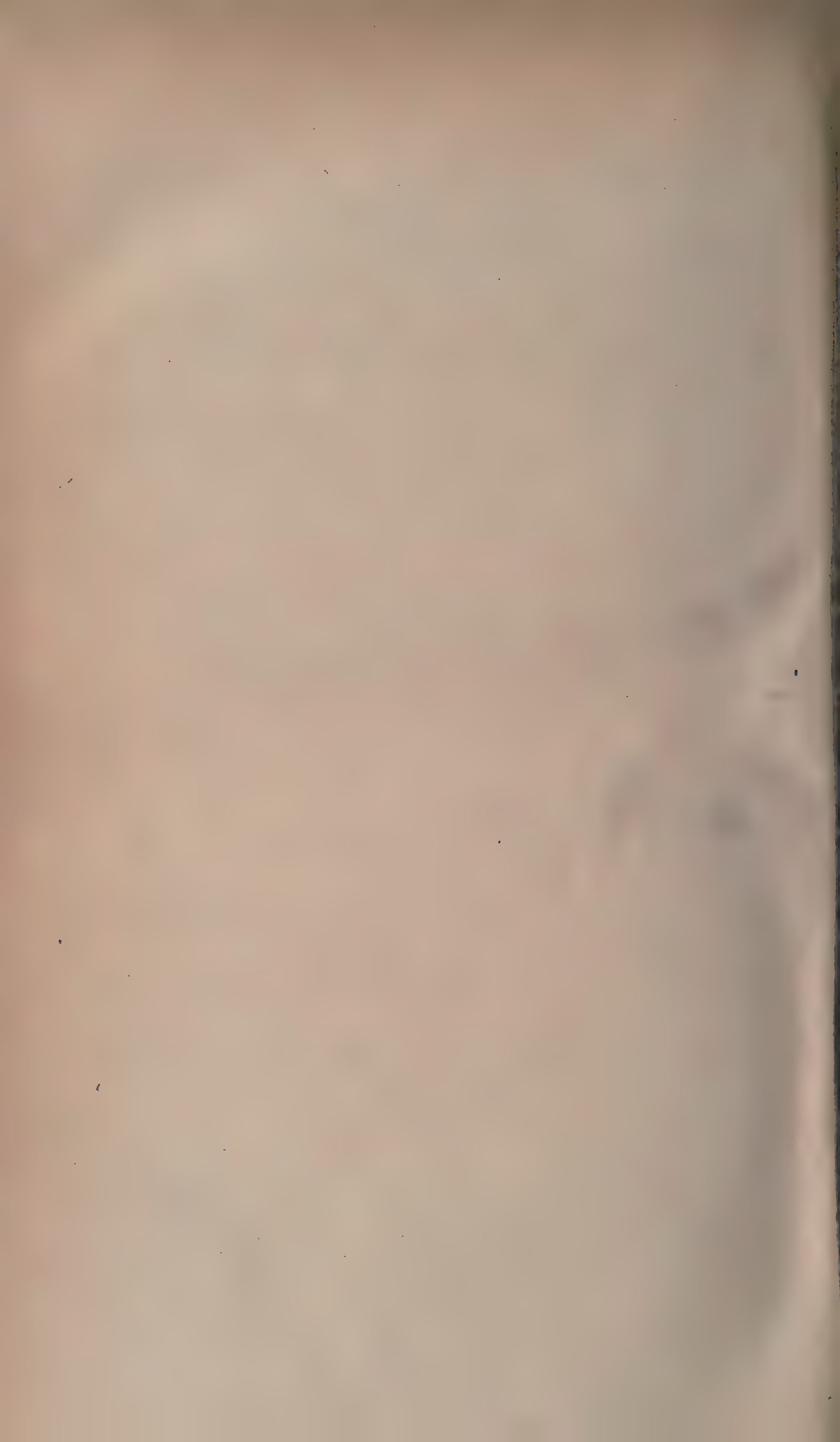
❦

Petit atlas de la guerre et de la paix, par F. Maurette. 1 vol. in-16, 1 fr. 50, Hachette, éditeur.

Le petit atlas de M. Maurette, très clair, très précis et d'un format commode, donne au lecteur, en regard des cartes, des renseignements concis et substantiels, sur la valeur économique des pays belligérants, c'est-à-dire de presque tout le globe terrestre. Il peut donc rendre les plus grands services, et il mérite d'être recommandé pour tous les établissements urbains.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »
ALIX FONTAINE.

Coulommiers — Imp. PAUL BRODARD.



N^lle série. Tome LXXV. N° 10 Octobre.

REVUE Pédagogique

Que seront demain nos Écoles Normales?

Toute réforme de l'enseignement primaire suppose une réforme des Écoles Normales. Voilà pourquoi, depuis dix-huit mois, tant de circulaires, d'articles, de rapports, d'enquêtes et de discussions ont pris pour thème la suppression, la conservation, l'extension ou la transformation de ces établissements. Et voilà pourquoi la Chambre des Députés, dans une sorte de parenthèse à la loi sur l'amélioration des traitements, a tenu à dire son mot sur la question. Mais ce mot tranche le débat. Il nous impose une solution. Quelle solution?

« A partir du 1er octobre 1923, nul ne pourra entrer dans l'enseignement primaire s'il n'est pourvu du brevet supérieur et s'il n'a subi un stage d'une année au moins

dans une École normale. » Telle sera désormais la loi. Que signifie-t-elle? A partir du 1er octobre 1923, les Écoles normales devront fournir tous les maîtres, toutes les maîtresses nécessaires au fonctionnement des écoles publiques, soit chaque année, en chiffres ronds, 6 000 instituteurs et institutrices. Elles n'en donnent guère plus de 3 000. Il faut donc qu'avant quatre ans nous ayons trouvé le moyen de doubler leur rendement annuel.

Le plus simple serait de doubler chacune de leurs promotions. Sans toucher à leur structure, le Ministre de l'Instruction publique déciderait, en juillet 1920, que le nombre des élèves-maîtres et élèves-maîtresses à admettre au concours serait de 6 000 au lieu de 3 000. Et le 31 juillet 1923, ces 6 000 normaliens et normaliennes deviendraient les 6 000 instituteurs et institutrices réclamés par les besoins du service. Mais, outre que cette augmentation des effectifs, si elle n'était pas accompagnée d'une réforme interne, ne réaliserait pas tous les progrès rêvés par les amis de l'enseignement primaire, elle se heurterait à une impossibilité matérielle : nos écoles, dans leur état actuel, ne peuvent pas recevoir trois promotions de 6 000 élèves; elles ne disposent que de 11 000 places. Il faudrait donc les agrandir. Les frais seraient, d'après la loi, partagés entre l'État et les départements. En admettant que l'État fût prêt à verser sa part, quel département accepterait, à l'heure où le prix des constructions a triplé, d'entreprendre des agrandissements aussi considérables? Et, même si tous y consentaient, comment leur bonne volonté serait-elle suivie d'effet? Comment les constructions indispensables seraient-elles achevées avant le 1er octobre 1920, date à laquelle devrait entrer dans les Écoles normales la promotion renforcée qui, sortant en 1923, nous permettrait

d'appliquer à l'heure dite la nouvelle loi? Il faut donc renoncer à cette première solution.

A plus forte raison se trouvent écartés, par le vote du Parlement, les projets tendant à allonger le séjour des élèves-maîtres dans les écoles. La majorité des directeurs et des directrices auraient accepté avec joie le surcroît d'obligations et de responsabilités qu'eût occasionné leur réalisation. S'ils ne sont pas retenus, ce n'est pas, comme on l'a écrit, parce qu'ils choquent, entraînant de fortes dépenses, les habitudes de lésinerie de l'administration; c'est que les constructions nécessaires, en admettant que nous trouvions partout des terrains pour nous agrandir, ne sauraient être effectuées dans le court délai qui nous est imparti. On ne pourrait, dès lors, prolonger les études des normaliens qu'en réduisant l'effectif de chaque promotion : résultat contraire à la loi nouvelle.

Recourra-t-on à une solution qui, tout en conservant le régime actuel, se bornerait à introduire, à côté des promotions régulières, un fort contingent d'élèves de passage? On réduirait, par exemple, à 2 500 l'effectif des trois promotions régulières (qui occuperaient ainsi 7 500 places) mais on remplirait les écoles en faisant suivre les cours de 3e année par 3 500 auxiliaires. Si bien que, sans s'agrandir, les Écoles normales pourraient fournir chaque année 6 000 instituteurs ou institutrices, dont une bonne partie n'aurait reçu qu'un an leur hospitalité. — Cette combinaison ne serait pas contraire au vote de la Chambre. Bien plus, j'estime qu'en toute hypothèse on sera obligé d'admettre dans les écoles normales, à côté des élèves réguliers, des jeunes gens qui n'y feront qu'un stage d'une année. Sinon, les inspecteurs d'académie ne trouveront plus assez de suppléants ni de suppléantes pour remplacer

les maîtres en congé : qui consentirait à jouer ce rôle sans avoir l'espérance d'entrer un jour dans les cadres? et quel suppléant pourrait avoir cette espérance si l'on ne pouvait entrer dans les cadres qu'après avoir été admis au concours des écoles normales et après y avoir passé trois années? Mais est-ce à dire que les suppléants appelés pour un an à l'École normale doivent être aussi nombreux ou plus nombreux que les élèves réguliers? Abstraction faite des difficultés d'ordre matériel que soulèverait cette invasion des classes de 3e année par un si lourd contingent de nouveaux venus, cette mesure n'aurait-elle pas pour effet de restreindre, au lieu de l'accroître, le rôle des Écoles normales? Pour augmenter le nombre des jeunes gens qui subiraient l'influence de l'École, ne risquerait-on pas de diluer cette influence? L'action des professeurs et des directeurs, réfractée en passant sur deux milieux hétérogènes, conserverait-elle toute sa force? A notre avis, l'introduction d'un contingent d'intérimaires dans la dernière année des Écoles normales sera dorénavant une nécessité [1]. Mais elle doit demeurer une exception. Et loin d'avoir pour conséquence une réduction de l'effectif des promotions régulières, elle doit s'accorder avec une organisation qui augmentera cet effectif.

Dès lors, nous n'avons qu'une ressource, c'est celle qu'indiquait M. le Ministre de l'Instruction publique dans l'exposé des motifs du projet de loi sur l'amélioration des traitements. Puisque nous ne pouvons pas faire éclater, sous une population trop dense, les murs des Écoles normales; puisque nous ne voulons pas multiplier à l'excès le nombre de leurs hôtes passagers, il ne nous reste plus,

1. Même si, comme nous le proposerons, on charge pendant un an tous les normaliens de faire des suppléances.

pour obtenir chaque année une promotion plus forte, qu'à diminuer le nombre des promotions. En réduisant à deux années la durée du séjour des élèves-maîtres à l'École normale, nous trouverons le moyen d'y loger les promotions renforcées qui nous sont désormais nécessaires : deux promotions de 5 000 élèves, plus un millier de stagiaires d'un an, rempliront les places disponibles et fourniront chaque année 6 000 instituteurs et institutrices. Sans doute, cette combinaison n'est pas celle qu'eussent souhaitée nos directeurs et directrices. Ils craignent qu'elle n'ait pour effet de diminuer l'action bienfaisante exercée sur chaque élève par le milieu de l'école. Nous verrons plus loin si ce danger ne peut être évité, si l'action de l'école ne peut devenir plus intense en même temps que plus brève, si enfin elle ne peut être prolongée au delà de la présence effective de l'élève-maître. Bornons-nous, pour l'instant, à constater que nous n'avons plus d'autre alternative que de choisir cette solution.

Et voyons ce qu'elle implique. Il ne saurait être question de décapiter les Écoles normales, de les priver de leurs élèves les plus mûrs, d'abaisser le niveau de leur examen de sortie. Il faudra donc retarder l'âge d'admission et relever le niveau du concours d'entrée. Mais cette mesure, à son tour, n'aura-t-elle pas de fâcheuses conséquences ? N'allons-nous pas aggraver la crise, déjà si inquiétante, du recrutement? Le meilleur remède à cette crise, celui qui était préconisé par les hommes les plus expérimentés, ne consistait-il pas à avancer l'âge d'admission, à le rapprocher de l'âge de sortie des écoles élémentaires? Puisez directement à l'école élémentaire, nous disait-on. Évitez l'école primaire supérieure : elle ne peut vous offrir que ses rebuts; ses élèves ne considèrent l'École normale que

comme un pis-aller; les normaliens qu'elle vous fournit sont, en outre, des esprits déflorés à qui l'enseignement de l'école n'a plus rien à apprendre. Ils ne feront que des maîtres médiocres après avoir été de médiocres élèves-maîtres. — Tout en faisant d'expresses réserves sur la sévérité de ce jugement, je reconnais qu'il est tout à fait désirable de multiplier les points de contact entre l'école élémentaire et l'école normale. L'école primaire supérieure est souvent une école urbaine, mieux faite pour préparer les instituteurs des villes que les instituteurs ruraux. Il est tout à fait désirable de voir se former, à la campagne, un grand nombre de maîtres qui conserveront le goût de la vie des champs et adapteront à ce milieu leur enseignement. Mais, pour obtenir ce résultat, sommes-nous tenus d'abaisser au niveau du cours supérieur des écoles élémentaires le concours d'admission aux Écoles normales? N'existe-t-il pas, dans les écoles élémentaires elles-mêmes, des organes susceptibles de ménager la transition? Ne peut-on pas favoriser le recrutement des Écoles normales à l'école élémentaire en multipliant les bourses dans les cours complémentaires? Le Parlement, qui a créé ces bourses, nous engage à persévérer dans cette voie. C'est elle qui nous conduira à notre but.

Marquons les points dès maintenant acquis.

1° Afin d'obtenir, en temps voulu, une promotion de normaliens suffisante pour remplir tous les emplois de l'enseignement primaire, il faut ramener à deux ans la durée du séjour à l'École normale.

2° Pour que cette réduction n'affecte pas la valeur des études, il faut retarder d'un an l'âge d'admission.

3° Pour permettre aux candidats d'attendre jusqu'à dix-sept ans leur admission, il faut leur accorder très libérale-

ment des bourses dans les écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires.

Telles sont les propositions qui sont implicitement contenues dans l'article de loi voté par la Chambre. En supposant réalisée la volonté du Parlement et en cherchant à quelles conditions elle peut l'être, voilà ce que — logiquement sinon fatalement — nous trouvons : des Écoles normales à deux années; des cours normaux, avec bourses spéciales, dans les Écoles primaires supérieures et dans les cours complémentaires.

II

Suivons maintenant le futur instituteur depuis le moment où il vient d'obtenir son certificat d'études jusqu'au moment où il entre dans les cadres. Nous verrons mieux, de cette façon, comment joueront les différents rouages qui contribueront demain à former nos maîtres.

Voici un enfant de douze ans qui présente, aux yeux de son instituteur, des aptitudes physiques, intellectuelles et morales permettant d'espérer qu'il pourra devenir un bon maître. La famille est avertie, renseignée sur les avantages et inconvénients de la profession, sur la durée des études préparatoires et les risques qu'elles comportent. Elle se décide : l'enfant entre au cours supérieur de l'école et se prépare à l'examen des *bourses d'études normales*.

Les bourses de cette catégorie ne seront pas décernées par les Préfets mais par le Ministre : elles seront données au concours, sans qu'interviennent d'autres considérations, après un sérieux examen physique des candidats, que le rang mérité par leurs épreuves. Ces bourses seront des bourses entières ; l'enfant, dès le moment où il commence

ses études normales, doit cesser d'être une charge pour les siens.

Mais, a-t-on déjà objecté, comment exiger qu'un enfant de douze ans ait « la vocation »? Allez-vous le condamner à subir toute sa vie une destinée qu'auront voulue pour lui ses parents et ses maîtres? Nous pourrions répondre que la plupart des enfants du peuple, qui gagnent leur vie dès la sortie de l'école, ont, dès douze ans, une « vocation » plus ou moins spontanée, et qu'ils subissent toute leur vie la destinée qu'ont voulue pour eux leurs parents ou les circonstances. Mais il ne saurait être dans nos intentions de contraindre l'enfant à rester toute sa vie dans la carrière de l'enseignement. Nous espérons seulement que la plupart de ceux qui auront bénéficié dés *bourses d'études normales* resteront fidèles à l'engagement pris pour eux, entreront effectivement à l'École Normale et deviendront instituteurs.

D'autre part, le nombre des bourses ainsi distribuées ne sera pas tel qu'il décourage de se présenter à l'École Normale ceux qui n'en pourraient obtenir. Si généreux que soit le Parlement, on ne peut guère espérer qu'il consente à créer les 20 à 25 000 bourses d'études normales qui correspondraient aux quatre ou cinq années d'études préparatoires de chaque promotion de normaliens. Ce serait une dépense annuelle d'une vingtaine de millions. La création des bourses d'études normales facilitera le recrutement; elle ne fermera pas la porte des Écoles Normales aux jeunes gens qui se prépareront sans bourse à ces écoles dans les lycées et collèges aussi bien que dans les écoles primaires supérieures ou les écoles primaires élémentaires.

Boursiers ou non, un certain nombre d'enfants, dans chaque département, se préparent aux Écoles Normales.

Comment cette préparation sera-t-elle organisée? Pour répondre à cette question, il faut savoir en quoi consistera le concours d'admission. A l'heure actuelle, il porte, comme le Brevet élémentaire, sur le programme du cours supérieur des écoles élémentaires. Comme on ne se présente pas à l'École Normale avant seize ans, il en résulte que, de douze à seize ans, les candidats, s'il prennent à la lettre le texte des règlements, piétinent sur place. On n'échappe à ces redites que si l'on suit les cours d'une école primaire supérieure. Mais alors, autres redites! Comme les programmes de première et de seconde années des Écoles Normales sont identiques à ceux des trois années des écoles primaires supérieures, on piétine sur place pendant les deux premières années d'École Normale. Et n'est-ce pas la raison de cette satiété, de cet « écœurement » qu'éprouvent, au dire de leurs professeurs, tant d'élèves maîtres? Nous touchons ici l'un des défauts les plus graves de l'organisation, à tant d'égards si parfaite, de notre enseignement primaire. De douze à dix-huit ans, deux voies sont ouvertes devant les futurs instituteurs. Mais chacune des deux voies est embourbée sur une partie de son parcours : et les jeunes gens pataugent de douze à seize ans s'il suivent l'une, de seize à dix-huit s'ils suivent l'autre. Ici et là, l'enseignement demeure stationnaire : en entrant dans une école normale au sortir d'une école primaire supérieure, il arrive qu'on entende expliquer dans l'une le même texte que dans l'autre, qu'on assiste aux mêmes expériences de physique ou de chimie, à la même leçon d'histoire ou de géographie. Il n'y a d'autre moyen de remédier à cette stagnation qu'en établissant, de douze à dix-neuf ans, de la sortie de l'école élémentaire à la sortie de l'École Normale, des programmes progressifs marquant

pour chaque année l'étape nouvelle à parcourir. Il en résulte que le concours d'admission à l'École Normale doit porter sur le programme correspondant à l'âge de dix-sept ans et non sur un programme correspondant à l'âge de douze ou treize ans. Le concours d'admission à l'École Normale doit porter, sauf quelques retouches ou allègements, sur les matières du brevet d'enseignement primaire supérieur (section générale) qui sont celles du brevet supérieur lui-même. On allègerait surtout la partie scientifique des programmes : en algèbre et en géométrie, on pourrait se contenter du programme actuel de première année des écoles primaires supérieures; en chimie, on pourrait laisser de côté la chimie organique; enfin, les langues vivantes ne figureraient pas à l'examen d'admission. Celui-ci serait d'un niveau intermédiaire entre l'actuel brevet élémentaire et l'actuel brevet supérieur.

L'examen ainsi compris serait, il est aisé de le voir, facilement préparé dans les écoles primaires supérieures. Les candidats n'auraient qu'à suivre les cours de la section générale. Peut-être cependant conviendrait-il, surtout si leur séjour à l'école primaire supérieure durait plus de trois ans, de les grouper dans une section spéciale qui prendrait le nom de section normale. On constituerait pour eux une quatrième année qui les préparerait directement à l'examen en leur faisant réviser les connaissances acquises durant les trois premières. Révision qui ne serait pas un rabâchage : nous la concevons sous forme d'interrogations, de lectures, d'exercices écrits et oraux, d'expériences et de manipulations, mais non sous forme de leçons qui ne feraient que répéter les leçons antérieurement entendues. Simple halte entre deux périodes d'études très différentes, la quatrième année des sections normales permettrait aux

candidats d'assimiler les notions acquises ; au lieu de charger leur esprit d'un fardeau supplémentaire, ils auraient le loisir d'ordonner et de consolider leurs connaissances; dans ces conditions, ils ne sauraient manquer d'être bien préparés.

Plus malaisée en apparence serait la préparation dans les écoles élémentaires où, même au cours complémentaire, on ne disposera, semble-t-il, ni du personnel ni du temps requis pour parcourir un programme assez étendu et assez relevé. Mais la tâche n'effraie pas les maîtres de ces cours. Leur association demande que l'accès des cours complémentaires soit interdit à quiconque ne possèdera pas un diplôme nouveau, intermédiaire entre le brevet supérieur et le certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Et, en attendant l'institution de ce diplôme, on peut compter que ce personnel d'élite se mettra rapidement au courant de sa tâche nouvelle. On peut, au surplus, pour l'aider à résoudre les difficultés qu'il rencontrera, imaginer diverses combinaisons. Il n'est pas indispensable que l'enfant qui commence ses études normales dans un cours complémentaire les y termine. Si tel cours complémentaire n'est pas assez bien outillé pour mener les candidats jusqu'au concours d'admission, les bourses pourront être, au bout d'un an ou deux, transférées dans un autre cours ou dans une école primaire supérieure.

Même lorsque le cours complémentaire sera bien outillé, une difficulté surgira : dans une même classe seront réunis, sous un maître unique, des enfants parvenus à des degrés différents d'instruction : comment leur inculquer simultanément les parties successives d'un programme progressif? De trois candidats à l'École Normale, l'un entre au cours complémentaire en 1920, le second en 1921, le

troisième en 1922 : comment servir à la même heure le plat qui convient à chacun s'il est entendu que, renonçant au brouet commun, nous établissons dans nos menus un ordre savant? Par bonheur, cette comparaison cloche : ce qui est essentiel, c'est que les programmes de deux années successives ne se répètent pas ; peu importe, sauf exceptions, l'ordre dans lequel ils sont présentés. Un roulement peut être institué entre les articles du plan d'études. En géographie, par exemple, on étudiera la France pendant une première année, l'Europe pendant la seconde et le monde pendant la troisième : mais pour n'avoir pas commencé par la France comme son camarade entré en 1920, le candidat entré en 1922 sera-t-il désorienté? De même, est-il absolument nécessaire, surtout lorsque les enfants possèdent déjà une vue d'ensemble de la série des faits historiques, de commencer l'histoire de la France par celle des Gaulois ? Quelle que soit la date à laquelle on fait débuter le récit, ne coupe-t-elle pas arbitrairement la trame des événements? Et le candidat de 1922 sera-t-il déconcerté s'il étudie Vercingétorix après avoir étudié Louis XIV tandis que son camarade de 1920 aura étudié Louis XIV après Vercingétorix? J'accorde qu'en mathématiques où les conséquences sortent logiquement des principes, un roulement qui obligerait à présenter les principes après les conséquences ne serait pas sans inconvénients. Mais, sauf en ce cas, il ne paraît pas impossible d'organiser les études dans les cours complémentaires de telle façon que, tout en faisant alterner suivant un cycle régulier les diverses parties du programme, on donne à tous les candidats un enseignement méthodique.

Soit au cours complémentaire soit à l'école primaire supérieure, soit tour à tour à l'un et à l'autre, notre can-

didat a terminé ses études préparatoires. Il se présente à l'École Normale. Un dossier où ses aptitudes morales sont soigneusement appréciées l'y précède : s'il a commis, au cours de ses études, des fautes graves, qui disqualifieraient un éducateur, il ne sera pas admis à concourir. Il sera de même exclu du concours si un examen physique plus sévère que l'examen actuel révèle chez lui des maladies ou des prédispositions qui l'empêcheraient d'exercer convenablement les fonctions d'instituteur. Admettons qu'il ait franchi cette double barrière. Il compose. Comme aujourd'hui, trois éventualités peuvent se présenter : il peut être ajourné, il peut être admis au brevet de capacité sans être admis à l'École Normale, il peut être admis à la fois au brevet et à l'École. Mais le brevet élémentaire cessera d'être un examen pour devenir un concours, le concours d'admission à l'enseignement primaire. Afin de lui conserver son vrai caractère et de le maintenir à un niveau assez élevé, on ne le décernera, dans chaque département, qu'à un nombre de candidats suffisant pour assurer le recrutement, soit à 6 p. 100 du nombre des maîtres en exercice dans l'enseignement public et dans l'enseignement privé. Les premiers de la liste entreront, s'ils le désirent, à l'École normale comme élèves réguliers ; ceux qui, se destinant comme eux à l'enseignement public, seront reçus en moins bon rang pourront demander à leur Inspecteur d'Académie de leur accorder des suppléances, et, au bout de deux ans, ils pourront être compris parmi les suppléants admis à faire à l'École Normale un stage d'une année. Mais nous supposons que notre candidat est parmi les premiers du concours : il entre à l'École Normale.

III

Je souhaiterais qu'à peine entré il subît comme un enchantement. Je souhaiterais qu'il gardât toute sa vie dans sa mémoire la date de son entrée à l'École comme la date d'une révolution libératrice dans son histoire intellectuelle et morale. Tout doit être, pour lui, nouveau dans cette École : régime de vie et méthode de pensée. Et tout doit lui apparaître, dès le début, meilleur que ce qu'il a précédemment vécu et pensé.

L'élève-maître aura de dix-sept à vingt ans. Sa tâche, en sortant de l'École Normale, sera de guider la conduite d'autrui. C'est bien le moins qu'à l'École il se guide lui-même. L'École Normale doit être une petite république où les jeunes gens font leur apprentissage de la vie sociale. J'admets que certains principes leur soient imposés : les tables de la loi leur viendront d'un Moïse qui ne les aura pas consultés : elles auront été rédigées par le directeur, assisté du conseil des professeurs, d'après les instructions du Ministre. Mais pourquoi ne laisserait-on pas aux élèves le soin de fixer les règlements intérieurs auxquels ils devraient obéir? Pourquoi ne les inviterait-on pas à élire ceux d'entre eux qui, pour l'application de ces règlements, auraient un office à remplir dans la vie quotidienne de la maison? Sans doute, tout devrait être approuvé par l'autorité directoriale. Mais les élèves ne seraient-ils pas plus heureux de vivre sous une règle dont, pour l'avoir élaborée, ils comprendraient le sens et la nécessité?

Je n'ignore pas que ce régime de self government, même mitigé, apparaît à beaucoup de directeurs et à la plupart des directrices comme une pure utopie : réalisable

en d'autres pays (dans les hautes écoles populaires des pays scandinaves comme dans maint établissement des États-Unis), on le déclare irréalisable en France. Chez nous, dit-on, toute étude non surveillée est une étude où l'on n'étudie pas, tout dortoir non surveillé un dortoir où l'on ne dort pas. Peu s'en faut qu'on ne réclame le retour au régime autoritaire aboli depuis trente-cinq ans.

Je n'ignore pas non plus que nos bâtiments eux-mêmes se prêtent mal à l'instauration d'un régime de liberté. Un régime de liberté, pour être en même temps un régime d'ordre, doit réduire au minimum les occasions de contagion démoralisante et multiplier, pour l'être libre, les moments de solitude favorables à la réflexion. Une république normalienne, pour être sage, ne devrait comporter ni salle d'études commune, ni dortoir commun. Mieux vaudrait, sans aucun doute, une série de chambrettes où chaque élève-maître vivrait à la façon d'un étudiant d'Université, travaillerait sans être dérangé et dormirait sans être réveillé par des voisins turbulents. Les architectes des Écoles Normales à reconstruire pourront s'inspirer de cet idéal. Si j'avais à dresser le plan d'une École neuve, après avoir réservé l'espace nécessaire pour le jardin ou le champ d'expériences et pour le stade d'éducation physique, je tracerais un demi-cercle — ou un polygone inscrit dans un demi-cercle — au centre duquel je placerais le bureau et l'appartement du directeur. Le long du diamètre, qui constituerait la façade, je disposerais les services qui vivent en contact permanent avec le monde extérieur : le parloir, l'économat, la salle à manger des élèves (pourquoi leur serait-il interdit de regarder dans la rue aux heures des repas?), l'école ou les écoles annexes. Sur la demi-circonférence se trouveraient, au rez-de-chaussée, les salles de

classe, les laboratoires, le musée pédagogique, et, en bonne place, au centre, une vaste bibliothèque. Aux étages supérieurs seraient les chambres des élèves dont toutes les fenêtres donneraient sur la cour intérieure et par suite sur l'appartement du directeur. Il n'y aurait pas de salle d'études : pour travailler en commun, les élèves descendraient de leurs chambres à la bibliothèque où ils auraient accès à toute heure et où ils se rencontreraient avec leurs maîtres. La bibliothèque serait le cerveau de la maison comme le bureau directorial en serait le cœur.

Mais prenons nos locaux tels qu'ils sont : ne peut-on pas les utiliser de telle manière que nos instituteurs de demain ne soient pas traités comme des pensionnaires de douze ans? Au lieu de les concentrer dans une salle unique où le nombre des distractions croît en raison du nombre des occupants, pourquoi ne pas les disperser dans des salles multiples où chaque groupe obéirait à l'autorité d'un chef élu et responsable? De même, à défaut de cellules individuelles, ne conviendrait-il pas de remplacer la chambrée de caserne qu'est, dans les Écoles normales d'instituteurs, le dortoir actuel par des chambres plus restreintes où les élèves se sentiraient « chez eux »? Pourquoi enfin, lorsqu'un inspecteur visite une École Normale, est-il si souvent difficile de trouver la clef de la bibliothèque? pourquoi tout dans cette salle, l'air qu'on respire, l'aspect du livre de prêts et jusqu'à l'excessif éclat du parquet ciré donne-t-il si souvent l'impression que c'est l'endroit le moins fréquenté de la maison? Pourquoi n'en pas faire, notamment pour les études littéraires, historiques et géographiques, un véritable laboratoire, le foyer des libres recherches et l'habituel lieu de réunion des professeurs et des élèves?

Reconnaissons que jusqu'à présent, nous ne sommes pas entrés dans le vif du débat. Jusqu'au point où nous sommes parvenus, les adversaires du *self government* pourraient nous suivre, car eux-mêmes l'appliquent non seulement pendant les récréations (où, par définition, le jeu doit être libre), mais au réfectoire (où directeurs et économes se bornent à rappeler les règles de l'hygiène et du savoir-vivre), et même à l'étude (où souvent les élèves de troisième année se surveillent eux-mêmes en surveillant leurs jeunes camarades). La question est de savoir si l'on peut aller plus loin. Elle est particulièrement délicate lorsqu'il s'agit des Écoles Normales d'institutrices. Et, si elle était résolue pour ces écoles, on peut dire qu'elle le serait *a fortiori* pour les autres. Quelles sont donc les circonstances où les élèves-maîtresses, ne pouvant se gouverner elles-mêmes, doivent être surveillées? C'est, nous répond-on, lorsqu'elles sont au dortoir et lorsqu'elles sortent de l'école. Au dortoir? Mais la plupart des dortoirs, dans les Écoles Normales d'institutrices, sont composés de cellules! Peu importe : il faut, paraît-il, surveiller le dortoir. Mais que fait la surveillante? Elle dort. Alors à quoi sert-elle? Peu importe : il faut surveiller le dortoir. L'argument le plus solide, pour étayer cette affirmation, consiste à dire qu'une élève peut être malade, qu'un accident peut survenir, un incendie se déclarer, qu'il faut donc placer à proximité des élèves (car les surveillantes ne sont plus dans le dortoir mais dans une chambre voisine), une personne revêtue de l'autorité nécessaire pour éviter une panique et donner des ordres utiles. Je doute que les surveillantes d'internat, auxquelles on songe souvent depuis quelques années dans les Écoles Normales pour assurer ce service, aient assez d'autorité sur des jeunes

filles à peine moins âgées qu'elles-mêmes, pour donner en cas d'incendie des ordres utiles. Pour cette mission, comme pour d'autres, une élève, désignée par ses compagnes et agréée par la directrice, avertie d'ailleurs par un règlement précis, saurait prendre les mesures nécessaires. Il n'est pas interdit, enfin, de disposer dans les dortoirs des sonnettes d'alarme qui, en cas de maladie, d'accident ou d'incendie, préviendraient immédiatement toutes les autorités qui habitent la maison : professeurs internes, économe et directrice. Et nos maisons ne sont pas si vastes qu'un secours ne puisse arriver en temps utile. A l'intérieur de la maison, la surveillance — au sens étroit du mot — ne paraît donc pas nécessaire.

Et à l'extérieur? Remarquons, avec certaines directrices, que, même dans la bourgeoisie, l'usage de faire accompagner les jeunes filles dans la rue tend à se perdre. Devons-nous le conserver pour les jeunes filles qui, avant d'entrer à l'École Normale, étaient habituées à sortir seules et qui, demain, reprendront cette habitude? Dans les nombreux rapports qui, depuis quinze ans, agitent la question, trois ou quatre exemples reviennent sans cesse : les visites au dentiste, les offices religieux, le départ en vacances, les promenades. Pourquoi, dans ces diverses circonstances, nos normaliennes ne se prêteraient-elles pas un appui mutuel? Si l'une d'elles va chez le dentiste, pourquoi ne serait-elle pas accompagnée, avec l'agrément de la directrice, par une ou deux de ses camarades? De même, est-il indispensable de surveiller des jeunes filles qui se rendent, en groupes, à l'église ou au temple? Est-il indispensable d'accompagner à la gare des jeunes filles qui partent ensemble et qu'au surplus on n'accompagnera pas dans le train?

Restent les promenades. Mais, au risque de heurter de très respectables préjugés pédagogiques, je soutiens qu'à l'École Normale la promenade n'a pas de raison d'être et qu'elle est une transposition à contresens, dans le régime de ces écoles, d'une habitude qui se justifie dans d'autres internats. Qu'on oblige des enfants de douze ans à sortir périodiquement, pour exécuter une marche de deux heures, de la maison où ils sont internés, l'hygiéniste ne pourra qu'applaudir : les enfants de cet âge ne comprennent pas la nécessité de cet exercice; ils ne s'y livreraient pas s'ils n'y étaient contraints et leur santé s'en ressentirait. Mais nos normaliennes ne sont plus des enfants. Et elles ont d'autres occasions de sortir. Abstraction faite de leurs courses en ville, qui doivent demeurer exceptionnelles, elles doivent sortir, sous la direction de leurs professeurs de géographie ou d'histoire naturelle, pour faire des excursions scientifiques. Elles doivent sortir pour promener les enfants de leur patronage (car — nous le verrons plus loin — elles doivent s'occuper d'un patronage). Elles doivent sortir pour se rendre à l'école d'application, pour visiter des écoles ordinaires. Elles sortiront aussi par mesure d'hygiène : d'accord avec leurs professeurs d'éducation physique, elles organiseront des expéditions plus ou moins lointaines. Elles sortiront même pour se promener, si le cœur leur en dit, par groupes qu'elles constitueront librement, sous le contrôle de la directrice. Déjà ce régime est adopté dans certaines Écoles Normales d'instituteurs. Et, il ne semble pas qu'on s'en plaigne. J'accorde que l'éducation des jeunes filles réclame plus de viligance que celle des jeunes gens. Les limites que la direction imposera à leur liberté seront donc plus étroites. Mais la liberté n'en sera pas moins le principe de leur régime.

Je trancherais donc d'une manière radicale ce grave problème de la surveillance qui émeut depuis tant d'années professeurs et directrices. Le mot « surveillance », à mon avis, devrait être banni des Écoles Normales. Certes, nous avons le devoir de veiller sur nos élèves-maîtres. Mais nous n'avons pas à les surveiller. Est-ce à dire qu'ils seraient livrés à eux-mêmes? Ils subiraient, au contraire, à chaque heure du jour, l'influence de leurs aînés : celle des professeurs externes non seulement pendant les classes mais pendant les exercices et les excursions scientifiques ou pédagogiques qu'ils dirigeraient et pendant les visites qu'ils feraient à la bibliothèque et aux salles d'études; celle des professeurs internes (car nous conserverions l'internat avec ses avantages pour ceux des professeurs qui consentiraient à donner à leurs élèves un peu plus d'eux-mêmes que le minimum obligatoire); celle de l'ancien élève qui, dans les grandes écoles tout au moins, jouerait le rôle de secrétaire de la direction (je ne dis pas : de surveillant d'internat); celle des économes; celle enfin des directeurs et directrices dont l'action devrait être d'autant plus intense que les élèves jouiraient de plus de liberté.

Ce régime libéral serait si peu un régime anarchique que l'autorité du directeur y serait plus forte et les sanctions plus rigoureuses que sous le régime actuel. Ce n'est pas pour affaiblir l'autorité du directeur que, dans le plan tracé ci-dessus, nous le plaçons au centre de la maison, de telle façon que rien, ni le jour ni la nuit, n'échappe à son regard. D'autre part, ayant plus de liberté, les élèves encourront plus de responsabilités : ils doivent apprendre à subir les conséquences de leurs actes. Dans une École Normale, on ne saurait souffrir de trublions. L'élève qui, après une expérience de deux ou trois mois, se

révèlerait incapable de respecter le travail de ses camarades à l'étude ou leur sommeil au dortoir, serait expulsé sans plus tarder. De même, et *a fortiori*, celui qui montrerait des vices rendant sa présence dangereuse pour ses compagnons d'internat. Notez que l'expulsion sera demain une peine plus grave qu'aujourd'hui : si tous les instituteurs doivent désormais passer par l'École Normale, l'exclusion de l'École Normale équivaudra à l'exclusion de l'enseignement public. Il y a de quoi faire réfléchir ceux qui ne consentiraient pas à se plier au minimum de réglementation sans lequel il n'y aurait ni ordre ni travail dans la petite république normalienne.

IV

Dans la maison ainsi transfigurée, que va faire notre normalien? Compléter son éducation générale et commencer son éducation professionnelle. Nous ne séparons pas l'une de l'autre : la profession même de l'instituteur exige qu'il soit cultivé. Aussi nous paraîtrait-il fâcheux de transformer les Écoles Normales en « Instituts pédagogiques », c'est-à-dire en établissements où, sous prétexte de se consacrer entièrement à l'éducation profesionnelle des instituteurs, on s'occuperait de pédagogie à l'exclusion de toute autre étude. De tels « Instituts » pourraient trouver place dans une Université. Ils auraient pour but de faire progresser, par des recherches de laboratoire ou de bibliothèque, la science pédagogique et toutes les sciences connexes (psychologie et physiologie de l'enfant et de l'adolescent, étude des enfants et des adolescents en société, etc.); ce seraient des établissements de science pure, d'où sans doute sortiraient des vérités précieuses

pour la pratique pédagogique, mais qui ne prendraient pas pour but essentiel cette pratique. Ils auraient pour élèves des maîtres déjà expérimentés, désireux de faire avancer la science ; c'est au contraire à des élèves-maîtres, apprentis dans l'art d'enseigner, que nous avons affaire dans les Écoles Normales. Et nous devons, tout à la fois, les initier à leur métier et perfectionner leur culture.

Nous supposons que notre élève a reçu, au cours complémentaire ou à l'École primaire supérieure, une solide instruction sanctionnée par son succès au concours de l'École Normale. Il possède, sur les principales matières, des lumières suffisantes. Il s'agit moins, pour lui, d'acquérir des connaissances nouvelles que d'approfondir celles qu'il a déjà acquises. Et sans doute on n'approfondit pas sans acquérir : on fait autant de découvertes en creusant la terre qu'en explorant sa surface. Mais, à l'École Normale, il ne s'agit plus d'explorer la surface, il faut creuser le sol. L'élève-maître possède tout un bagage de notions et de faits élémentaires. Il faut maintenant qu'il réfléchisse sur les causes, les lois et les principes de ces faits et de ces notions. Et il faut, inversement, qu'il en déduise les conséquences, notamment celles qui s'appliqueront à sa profession d'instituteur. C'est ce double mouvement (remonter aux principes, descendre aux applications pédagogiques) qui doit caractériser l'enseignement des Écoles Normales.

Si les professeurs de ces Écoles se pénètrent de nos vues, ils comprendront que leur rôle est tout différent de celui des professeurs d'Écoles primaires supérieures ou des professeurs de l'enseignement secondaire. Comme au point de vue de la discipline, tout doit être nouveau, au point de vue intellectuel, pour l'élève qui entre à l'École

Normale. Plus de programmes encyclopédiques; plus de cours formant en chaque matière un tout complet et continu. Mais un choix de sujets pris parmi ceux qui doivent particulièrement solliciter la réflexion, et parmi ceux qu'un futur instituteur doit avoir tout spécialement étudiés. Les programmes seront établis chaque année en conseil des professeurs, dans la limite des règlements généraux dont le recteur sera le gardien. Et la liberté, souveraine dans la vie intérieure de l'école, règnera aussi dans la vie intellectuelle.

Donnons quelques exemples. A son arrivée à l'École Normale, l'élève-maître a déjà entendu plusieurs fois un cours complet de morale pratique; soit au cours complémentaire, soit à l'École primaire supérieure, les divers devoirs de la vie individuelle, de la vie familiale, de la vie sociale lui ont été exposés pendant plusieurs années. Va-t-on reprendre la liste de ces devoirs et de nouveau traiter successivement de la conscience, de la famille, de la nation, de l'État, de l'Humanité? Oui, si l'on veut blaser l'élève sur toutes ces notions. Mais on a mieux à faire (d'autant que le jeune normalien aura l'occasion de rafraîchir ses souvenirs sur ces divers points en donnant, à l'école annexe, l'enseignement moral). On peut — et on doit — l'inviter à réfléchir sur les principes même de l'obligation morale, sur les principes de nos institutions politiques, sur la valeur de la doctrine égalitaire, sur les conditions de la vie sociale, sur le fondement de nos droits et sur leurs limites. Et l'on peut — on doit — d'autre part, déduire de ces principes des applications dont il n'a entendu parler ni au cours complémentaire ni à l'École primaire supérieure, celles qui ont trait à sa future profession, celles qui ont trait aux droits et aux devoirs de l'instituteur. En

sortant de l'École Normale, l'élève-maître ne doit pas ignorer les termes exacts du contrat qui le lie à l'État et qui, comme tout contrat, restreint sa liberté. Bref, la morale pratique supposée connue, on choisira, pour les leçons de morale données à l'École Normale, les grands problèmes de la morale générale et les questions délicates de la morale professionnelle.

Même attitude, pour le professeur d'École Normale, en ce qui concerne la langue et la littérature nationales. Il doit être entendu que l'élèvre-maître sait et pratique les règles élémentaires de la grammaire : on ne doit donc pas en faire l'objet de nouvelles leçons; on lui rafraîchira la mémoire à l'occasion des fautes qu'il pourra commettre dans ses travaux écrits ou dans des explications de textes ou encore à l'occasion des leçons de grammaire qu'il donnera à l'école d'application. Si l'on donne à l'École Normale un enseignement grammatical, ce doit être un enseignement historique qui explique aux élèves, par des rapprochements avec des textes anciens, les formes et les lois de la langue actuelle.

Il doit être entendu que l'élève-maître a lu et expliqué, au cours complémentaire et à l'École primaire supérieure, quelques-uns des textes les plus importants de nos trois grands siècles littéraires. Mais les programmes auront été établis de telle façon que ces textes auront été choisis parmi les plus simples. A l'École Normale, on abordera des textes plus difficiles. Et l'on étudiera quelques-uns des grands problèmes littéraires (anciens et modernes, classiques et romantiques, etc.) qui se sont posés depuis le XVI[e] siècle.

En histoire, on éclairera les élèves de première année sur les civilisations anciennes et l'on choisira, parmi les périodes plus récentes, les questions centrales. On s'atta-

chera moins à l'enchaînement chronologique des faits qu'à l'étude concrète des civilisations.

En géographie, on se gardera bien de reprendre l'énumération de toutes les régions de la terre et d'en faire successivement la description. On étudiera la géographie générale, qui suppose connue cette description et permet au besoin d'en raviver le souvenir, mais qui a pour objectif principal de faire saisir les rapports des faits géographiques, et de suggérer des hypothèses ou de fournir des explications sur leurs causes. On aura soin de ne pas s'en tenir à des abstractions, mais, en choisissant une ou plusieurs régions — notamment la région où l'on enseigne — on montrera comment s'appliquent effectivement les lois de la géographie générale.

En mathématiques, en physique et en chimie, l'École Normale aura à achever le programme ébauché dans les cours complémentaires et les Écoles primaires supérieures. Mais elle aura aussi à faire réfléchir sur les acquisitions antérieures. Elle donnera une vue d'ensemble sur le monde par quelques notions de cosmographie. Et elle tirera des mathématiques des applications utiles à l'instituteur (comptabilité et arpentage). Elle dira quelles sont les principales théories générales sur la matière, et elle tirera de la physique et de la chimie des applications à l'agriculture et à l'industrie régionales.

Il ne saurait être question de reprendre, à l'École Normale, l'étude des diverses espèces animales ou végétales; on supposera connue la classification des êtres vivants. Mais on renseignera les élèves-maîtres sur l'histoire de la terre et sur l'évolution des êtres organisés. Et l'on tirera des sciences naturelles les applications à l'hygiène — notamment à l'hygiène scolaire — et à l'agriculture.

Il va de soi que, surtout dans l'enseignement scientifique, on tiendra largement compte du milieu. Je n'ai rien à retirer de ce que j'écrivais l'an dernier, dans cette *Revue*, sur la spécialisation de l'enseignement primaire. Il va de soi que, dès l'application du nouveau régime, les professeurs de sciences de l'École Normale de Carcassonne (pays viticole) ne sauraient choisir les mêmes sujets de leçons que ceux de l'École Normale de Chartres (pays agricole) ou de Nancy (pays industriel). C'est adapter l'enseignement à la profession de l'instituteur que l'adapter aux besoins régionaux dont l'instituteur doit lui-même se préoccuper.

Dans le plan d'études qui vient d'être tracé, on remarquera une omission : nous n'avons pas parlé des langues étrangères. C'est qu'une majorité s'est formée, dans le personnel des Écoles Normales et de l'inspection, pour souhaiter que cet enseignement devienne facultatif. On ne va pas, en général, jusqu'à en demander la suppression : si des jeunes gens ont, avant d'entrer à l'École Normale, commencé l'étude d'une langue étrangère, pourquoi ne leur fournirait-on pas les moyens de s'y perfectionner? Mais, en revanche, on exprime le vœu que nul ne soit contraint de commencer ou de continuer cette étude. Il est trop vrai de dire que les résultats obtenus sont en général insignifiants soit au point de vue éducatif, soit au point de vue utilitaire. La liberté permettra aux professeurs de hâter les progrès de leurs élèves bénévoles ; comme ils n'auront plus affaire à des débutants, ils pourront aborder l'étude des textes littéraires. Pour ceux à qui il sera réservé, l'enseignement des langues étrangères deviendra plus intéressant et plus profitable. Les autres pourront, s'ils le désirent, se livrer à l'étude du latin. Ils pourront aussi consacrer aux matières

obligatoires du programme le temps que leurs camarades plus curieux passeront à l'étude des langues.

En revanche, une nouvelle étude deviendrait obligatoire, celle des éléments de la logique des sciences et de la philosophie générale. Déjà le programme de mathématiques contient une phrase sur la méthode de ces sciences : pourquoi la même phrase n'est-elle pas reproduite dans les programmes des autres matières ? Pour un futur instituteur, qui fera l'éducation des jeunes citoyens, leur apprendra à se former une opinion, à lire les journaux, à écouter les orateurs, n'est-il pas plus important de connaître les règles de la critique des témoignages que de connaître les procédés de l'analyse mathématique? N'est-il pas de la plus haute importance, pour un futur représentant de l'État laïque, de savoir comment se pose, devant la conscience et la science modernes, les problèmes dont les religions prétendaient détenir seules les solutions? de savoir, en définitive, pourquoi l'État est devenu laïque? par suite de quelle évolution dans les croyances humaines la société civile s'est séparée de la société religieuse? Sans vouloir infliger à des jeunes gens de dix-huit ans un cours complet d'histoire des religions ni même un cours complet de métaphysique, du moins est-il indispensable de leur faire soupçonner les principales solutions rationnelles des problèmes philosophiques.

En vérité, c'est ce mot « philosophie » qui résume tout ce que nous venons d'écrire. La culture générale de nos normaliens se distinguera de celle des élèves d'Écoles primaires supérieures par ce trait. C'est le caractère philosophique des problèmes littéraires ou scientifiques qui donnera aux études faites à l'École Normale une saveur nouvelle, qui leur enlèvera le goût du déjà vu, qui les

rendra plus agréables et plus fécondes pour les jeunes esprits. Et c'est aussi par ce trait qu'elles s'adapteront mieux à la profession de nos jeunes maîtres, car un instituteur n'est pas seulement l'homme « en proie aux enfants » ; il doit être le sage, le philosophe de sa commune.

V

L'éducation professionnelle et l'éducation générale sont si intimement liées, dans une École Normale bien conçue, qu'on passe sans transition de l'une à l'autre. Est-ce à la culture générale? est-ce à l'initiation professionnelle qu'appartient un cours de psychologie appliquée à l'éducation? Qu'on le place où l'on voudra, il n'en est pas moins nécessaire. Et, sur ce point, je n'ai qu'un vœu à formuler : c'est que ce cours devienne de moins en moins livresque, de plus en plus nourri d'observations et d'expériences faites par les professeurs et les élèves-maîtres, de plus en plus débarrassé des formules convenues, des classifications artificielles, de plus en plus voisin de la réalité vivante, de la riche mentalité vivante de l'écolier.

Ce n'est pas à dire qu'il faille bannir tous les livres de psychologie : il en est qui contiennent, en doses massives, de cette substantielle matière psychologique. Ne bannissons pas davantage les ouvrages de pédagogie proprement dite. Mais laissons aux professeurs une grande liberté de choix : que nos élèves-maîtres ne soient pas exclusivement et éternellement condamnés à lire des auteurs dont les préoccupations pédagogiques étaient très différentes des nôtres. Apportons plus de variété et de vie dans le choix de ces textes : n'ennuyons pas les élèves-maîtres sous prétexte d'en faire des pédagogues!

Et n'insistons pas trop sur la pédagogie théorique. Hâtons-nous de mettre les normaliens en présence des écoliers. Bannissons, entre autres exercices artificiels, les leçons destinées à des élèves absents. Quelle que soit l'ingéniosité des maîtres, elles ne peuvent pas donner tout ce que donnerait une vraie leçon, faite à de vrais élèves : devant des êtres imaginaires, un homme — à moins qu'il ne soit halluciné — n'est pas le même, ne pense pas, n'agit pas de la même façon que devant des êtres réels. La scène, trop souvent jouée dans les Écoles Normales, où un élève-maître ayant à expliquer devant ses camarades une fable de La Fontaine expose « ce qu'il dirait » s'il avait en face de lui des élèves du cours élémentaire et ce qu'il réserverait à des élèves du cours moyen, rappelle trop Sosie s'adressant à sa lanterne. Les vrais élèves une fois présents, le jeune maître ne se bornerait pas à chercher à quel cours ils appartiennent pour leur débiter soit la leçon n° 1 soit la leçon n° 2; suivant les suggestions qui lui viendraient de la vue des enfants, de leurs regards distraits ou attentifs, de leurs questions et de leurs réponses, il leur adapterait la leçon qu'il aurait préparée, ajouterait ici, retrancherait là, transposerait presque toujours et parfois ne garderait rien de son plan primitif. La première règle de la pédagogie c'est qu'il faut enseigner avec toute son âme : elle exige une spontanéité qui exclut tout artifice.

Certes, tous les exercices exécutés à l'intérieur de l'École Normale ne sont pas artificiels. Rien de plus naturel ni de plus utile que l'examen critique d'un procédé ou d'un livre en usage dans les écoles, de sujets de devoirs ou d'interrogations donnés dans un examen, ou que la préparation d'un matériel destiné à l'enseignement scientifique élémentaire. Si chaque École Normale possédait,

ainsi que nous le souhaitons, son Musée pédagogique, les élèves-maîtres y trouveraient des collections de toute nature (mobilier scolaire, matériel d'enseignement, devoirs d'élèves, etc.) dont leurs professeurs étudieraient avec eux les échantillons pour leur en faire apercevoir les qualités et les défauts. En quelques séances, ils mettraient à profit l'expérience pédagogique de nombreuses générations. Néanmoins, tout musée abstrait les objets qu'il expose du milieu vivant auquel ils sont destinés. Les visites au musée pédagogique ne sauraient donc dispenser les normaliens de faire un stage dans les écoles.

Dès la première année, ils fréquenteront soit l'école d'application, soit telles autres écoles qui leur seront ouvertes par l'autorité académique. En général, l'École Normale possédera une école d'application (annexe ou non). Pourtant, dans telles localités où sont installées des Écoles Normales, il est difficile de constituer une école d'application qui soit une école modèle et un champ d'expériences pédagogiques utilisable. En pareil cas, nous laisserons aux autorités académiques le soin de décider s'il ne convient pas de remplacer les stages à l'école d'application par des stages effectués dans diverses écoles, soigneusement choisies, du département. Si le stage se fait à l'école d'application, il aura lieu dans des conditions sensiblement semblables à celles du régime actuel. On prendra seulement des mesures pour qu'à aucun moment les stagiaires ne soient dispensés de suivre les cours de l'École Normale : les stages auront lieu le matin et les cours l'après-midi, ou inversement; ou bien encore stages et cours auront lieu alternativement le matin et l'après-midi. S'il n'existe pas d'école d'application, les élèves-maîtres seront dispersés simultanément dans diverses écoles; on choi-

sira, par exemple, le dernier mois de chacun des deux premiers trimestres de l'année scolaire. Pendant ces périodes, les cours seront suspendus et les professeurs, comme le directeur, recevront la mission d'inspecter leurs élèves durant leur stage. Il ne serait pas sans avantages de combiner les deux systèmes : la première année ferait son stage à l'école d'application, sous le regard permanent du directeur, tandis que, pour la seconde année, l'éducation professionnelle se ferait dans des écoles ordinaires, outillées et peuplées comme celles où débuteront les jeunes maîtres.

L'idée avait été émise d'organiser le stage des élèves-maîtres dans une circonscription d'inspection qui eût été confiée au directeur de l'École Normale. Il eût ainsi conservé le contact avec l'école élémentaire et son enseignement pédagogique eût profité de son expérience d'inspecteur. Mais cette idée, qui n'était pas sans sourire à maint directeur et notamment à ceux qui ont dû se charger pendant la guerre d'une circonscription d'inspection, a rencontré, en revanche, des résistances justifiées. Le directeur de l'École Normale a pris dans notre vie administrative un rôle que les règlements ne lui assignent pas nécessairement et qui n'est pas sans grandeur : au conseil départemental, il est, dans les affaires disciplinaires, le rapporteur-né; c'est dire qu'on le considère comme un arbitre impartial entre l'accusation et la défense, entre l'inspecteur et l'instituteur. Pourrait-il conserver ce rôle s'il devenait lui-même inspecteur et se voyait, par suite, obligé parfois d'accuser? D'autre part, aurait-il le loisir de diriger à la fois une École Normale et une circonscription d'inspection, si réduite soit-elle? Aurait-il surtout le loisir de se livrer à toutes les démarches, écrites ou ver-

bales, qu'exige l'administration d'une circonscription? Sa correspondance administrative ne risquerait-elle pas d'absorber son temps au détriment de sa mission pédagogique? Pour ces divers motifs, il paraît sage de renoncer à confier aux directeurs et directrices d'Écoles Normales une circonscription d'inspection. Mais ils conserveront les avantages qu'on pouvait attendre de cette mesure, ils se tiendront en contact avec les écoles élémentaires s'ils visitent régulièrement dans ces écoles ceux de leurs élèves qui y accompliront leur stage professionnel.

Inversement, l'École Normale recevra fréquemment la visite des Inspecteurs. Dès maintenant, elle reçoit celle des Inspecteurs d'Académie. J'en sais qui assistent régulièrement aux exercices des élèves de troisième année. L'un d'eux courait à l'École Normale dès qu'il avait surpris dans une tournée ou dès qu'il découvrait dans son courrier un détail pouvant devenir pour les élèves-maîtres une bonne leçon de pédagogie ou d'administration. Les visites des Inspecteurs primaires sont plus rares. Eux aussi pourraient cependant signaler aux élèves-maîtres les bonnes et les mauvaises méthodes en usage dans le département, les difficultés et aussi les ressources qu'ils trouvent sur leur route; ils pourraient, en un mot, leur faire pressentir, d'une manière concrète, ce que sera, dans le milieu où elle se déroulera, leur vie d'instituteurs.

La vie de l'instituteur ne se passe pas tout entière dans sa classe : aussi, dès l'École Normale, doit-il se préparer aux autres missions qui lui incombent dans notre société. Déjà, certains directeurs, certaines directrices ont pris à cet égard d'importantes initiatives. Les uns ont institué des cours de droit pour les futurs secrétaires de mairie. Les autres ont introduit à l'École Normale une école ménagère

qui indique aux futures institutrices, à charge pour elles de les propager, les meilleures méthodes applicables aux travaux féminins de la vie rurale. D'autres ont lié partie avec une école professionnelle voisine, une école d'agriculture, par exemple, afin d'initier les normaliens à la pratique raisonnée du métier qui sera celui de la plupart de leurs élèves. D'autres ont créé des crèches, des consultations de nourrissons, sachant que l'institutrice peut avoir la plus grande influence sur la santé des enfants des villes et des campagnes. D'autres demandent à des avocats, à des médecins, à des fonctionnaires des diverses administrations de venir exposer aux élèves-maîtres le mécanisme de la société moderne. On s'efforce d'ouvrir l'École au monde extérieur afin que ses élèves, mieux adaptés à ce monde, puissent y faire œuvre plus utile. Toutes ces initiatives doivent être encouragées. Je suis surpris de ne pas voir plus souvent les directeurs et directrices engager leurs élèves à prendre part aux œuvres péri-scolaires de leur résidence. N'est-ce pas là cependant que leur activité, aux heures de loisir, devrait surtout s'employer? Non seulement on devrait organiser à l'École Normale, pour les adolescents du quartier, des conférences, des causeries, des séances de lectures, des concerts dont le programme serait l'œuvre des élèves-maîtres, mais on devrait les engager à organiser, dans leur quartier — ou même dans un autre — un patronage ou un cercle scolaire. Nous ne possédons qu'un nombre infime de ces institutions. C'est que nos instituteurs, pendant leurs journées de loisir, tiennent à vivre de la vie de famille. Mais les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses n'ont pas encore de ménage. Pourquoi, au lieu de déambuler, le jeudi et le dimanche, le long des routes monotones, ne passeraient-ils pas l'après-midi dans un

patronage où ils dirigeraient les jeux, exercices et promenades des élèves et anciens élèves de nos écoles? Nous avons 166 Écoles normales : il faut que, dès l'an prochain, nous ayons 166 patronages laïques où normaliens et normaliennes, tout en rendant le plus signalé service à la cause de l'école publique, se prépareront à leur mission d'éducateurs de l'adolescence.

VI

Quelle serait la sanction des études faites à l'École Normale? Au terme de la seconde année, l'élève-maître subirait les épreuves du brevet supérieur. Puisque tous les instituteurs publics doivent passer par l'École Normale, le certificat de fin d'études normales n'aura plus de raison d'être : il serait supprimé.

L'examen d'admission étant de valeur intermédiaire entre les deux brevets actuels, le brevet supérieur portera sur certaines matières de l'actuel brevet supérieur et sur celles du certificat de fin d'études normales. Le programme en sera fixé chaque année dans chaque département suivant les directions générales que donnera le Conseil supérieur de l'Instruction publique. Une correspondance étroite sera établie, en tout cas, entre ce programme et celui qui aura été suivi à l'École Normale.

Une fois breveté, notre normalien a-t-il terminé son éducation professionnelle? Il a passé quatre mois, deux par an, dans une école d'application ou dans une école ordinaire. Est-ce suffisant pour mériter une nomination définitive? Il conviendrait de la lui faire attendre au moins un an. Un an pendant lequel il ne romprait pas toute attache avec l'École Normale. L'Inspecteur d'Académie lui

conferait des suppléances, et, dans l'intervalle, il reviendrait à l'École. Il y serait logé si une place était disponible. En tout cas il y prendrait ses repas avec ses camarades de la veille. Il y rédigerait ses rapports sur les suppléances qu'il aurait effectuées. Il y suivrait des leçons, au gré de ses aptitudes et de ses goûts. Il ferait à la bibliothèque d'abondantes lectures, ou travaillerait au laboratoire sous la direction du professeur de sciences. Il s'entretiendrait avec ses maîtres et avec son directeur, leur raconterait ses premières expériences d'instituteur et sollicitera leurs conseils. Et qui sait si, les années suivantes, il ne continuerait pas à prendre le chemin de l'École Normale qui demeurerait ainsi le vivant foyer intellectuel du corps enseignant?

C'est seulement au bout de cette troisième année que notre normalien subirait l'épreuve du certificat d'aptitude pédagogique. Je dis : l'épreuve et non : les épreuves. C'est que, le brevet supérieur devant comprendre une composition et une interrogation de pédagogie, les épreuves écrites et orales du certificat d'aptitude pédagogique deviendront inutiles. Ce certificat sera décerné après visite par la commission compétente d'une classe faite par l'intéressé. Le voici maintenant titulaire. Et notre tâche est terminée [1].

* * *

Caractérisons brièvement le projet qui vient d'être esquissé. S'il est réalisé, l'École Normale cessera d'être

---

1. Les intérimaires admis pour un an à l'École Normale devraient comme les élèves réguliers se présenter au brevet supérieur avant de quitter l'École. Comme ils auraient fait antérieurement deux ans de stage au minimum, ils pourraient subir le certificat d'aptitude pédagogique dès leur sortie de l'école et être immédiatement titularisés.

l'établissement hybride dont l'aspect étonne même ses habitants : fabrique de brevets pendant deux années, école professionnelle d'instituteurs pendant la troisième. Elle ne fera plus double emploi avec l'École primaire supérieure. Elle sera, essentiellement et exclusivement, une École Normale où tout converge (règlement intérieur, programmes et méthodes) vers la formation des éducateurs du peuple.

Son régime intérieur est un régime de liberté parce que les éducateurs d'un peuple libre doivent faire l'apprentissage de la liberté, d'une liberté qui n'exclut pas l'obéissance à la loi et dont la loi sanctionne sans faiblesse les écarts. L'enseignement qu'on y donne n'a pas la prétention de tout embrasser, mais il a l'ambition d'aider les élèves à tirer de leur raison tout son rendement : il est permis à l'éducateur du peuple de ne pas tout savoir, il ne lui est pas permis de mal conduire sa pensée. Enfin, l'École Normale doit initier le futur maître à la pratique de son art ; elle doit le préparer à l'accomplissement de son devoir d'instituteur des enfants, de conseiller et d'éducateur de tous ses concitoyens.

L'École Normale ainsi conçue sera-t-elle très différente de l'École Normale actuelle? Du moins ne sera-t-elle pas très différente de celle qu'avaient imaginée, soit aux environs de 1880, soit en 1905, les réformateurs de l'enseignement primaire. Entre les idées qui inspiraient la circulaire du 7 février 1884 sur le régime intérieur des Écoles Normales et celles qui viennent d'être exposées, on trouverait malaisément un désaccord. Et, bien qu'il abandonne maint détail important de la réforme de 1905, notre projet demeure fidèle à son esprit. Que voulait-on faire en 1905? Achever, en deux ans, l'instruction de l'élève-maître et lui

réserver une troisième année de libre travail où il pût à la fois perfectionner sa culture et apprendre son métier. Que voulons-nous faire aujourd'hui? Achever, avant l'entrée à l'École Normale, l'instruction du futur instituteur (si l'on entend par instruction la multiplication du nombre des connaissances) et lui réserver, à l'École Normale, deux années de libre travail où il puisse à la fois apprendre son métier et perfectionner sa culture (améliorer la qualité de ses connaissances). Mais peut-être avait-on, en 1905, trop présumé de l'énergie des élèves-maîtres : faute d'un sévère examen final, la troisième année est trop souvent devenue une année de libre oisiveté. Au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, l'usage de la liberté doit être sanctionné : pour prévenir les abus qu'en pourraient faire nos normaliens, nous rendons à l'examen de sortie la publicité qui stimule les concurrents. Mais, par des moyens différents, suggérés par l'expérience de ces quinze années, c'est le but des réformateurs de 1905 que nous voulons atteindre : former des instituteurs qui connaissent les principes et les limites de leur savoir, qui aient la passion de la vérité et de la libre réflexion, qui aient pris dans la vie commune de l'école le sens social, l'habitude de subordonner leur individualité à la loi générale, et qui sachent transmettre aux futurs citoyens toutes ces qualités si nécessaires à la vie nationale.

PAUL LAPIE.

La Réforme des Écoles Normales.

Nous avons déjà publié quelques rapports donnant des suggestions intéressantes au sujet de la réforme des Écoles Normales, notamment celui de Mlle Hui; en voici d'autres.

Rapport du recteur de l'Académie de Chambéry.

Les documents fournis par mes divers collaborateurs du ressort académique de Chambéry sur cette importante et si intéressante consultation, permettent de faire une constatation préalable qui ne me surprend qu'à demi : tous, ou presque tous, sont sévères, sinon injustes, à l'égard de la réforme de 1905.

Que le niveau du B. S. ait baissé et que la valeur du « Mémoire » (certificat F. E. N.) soit restée médiocre, cela n'implique nullement que la réforme ait été inutile et encore moins nuisible, comme on le laisse entrevoir à mots couverts.

Après avoir présidé personnellement et suivi de près les examens du B. S. et du certificat F. E. N. pendant plusieurs années, je peux dire que la baisse et la médiocrité constatées se seraient produites, même sans cette réforme. Peut-être même, eussent-elles été plus accentuées sans elle.

Je dis plus : nos élèves-maîtres et nos élèves-maîtresses eussent été incapables, avant la réforme, d'aborder certaines questions de Psychologie et de Morale et de traiter un des sujets proposés au certificat F. E. N. Car la refonte des programmes de Psychologie et de Pédagogie et de Morale a été une des parties maîtresses — et une des meilleures — de cette réforme. On l'oublie un peu trop.

Mais si la baisse du niveau du B. S. et la médiocrité des « Mémoires » ne sont pas imputables à la réforme de 1905, à quelle cause faut-il donc en attribuer la responsabilité? Car ces deux faits paraissent uniformément constatés.

Cette cause est d'ordre plus général et plus élevé. Nous allons la déterminer et nous entrons ainsi dans le vif du sujet, car cette cause une fois révélée, nous serons conduit à proposer une refonte radicale, non seulement des Écoles Normales, mais encore de toutes les écoles qui y préparent.

Les uns vantent, et non sans raison, les bienfaits de la culture générale. Les autres se font les protagonistes ardents de la culture professionnelle spécialisée.

Et rarement on songe à distinguer les deux sortes de culture générale et les deux sortes de culture professionnelle.

Faute de cette distinction, nous avons jusqu'ici tracé des programmes encyclopédiques aussi bien pour le B. E. que pour le B. S. et pour les Écoles Normales. De plus, nous n'avons pas su éviter, d'une préparation à l'autre, d'un échelon à l'autre, d'inutiles et fastidieuses redites.

Ceci apparaîtra plus clairement dans un instant.

Distinguons d'abord une culture générale universelle et une culture générale spéciale.

La première, quand il s'agit de l'enseignement primaire, comprend d'abord, au premier degré, des connaissances élémentaires et générales qui font l'homme et le citoyen. Elles sont distribuées par l'école élémentaire, qui, en raison de ce fait, devait devenir gratuite et obligatoire, ouverte à tous et par conséquent neutre au point de vue confessionnel.

Elle comprend ensuite, au second degré, ces mêmes connaissances approfondies progressivement en vertu de la méthode concentrique, et de là sont sorties les préparations au B. E. et au B. S.

Dans la culture générale spéciale on peut distinguer également, quand il s'agit de l'enseignement primaire et de la formation des maîtres, d'abord des connaissances élémentaires et générales que l'on distribue dans les leçons de Psychologie, de Morale et de Pédagogie. Ces connaissances sont indispensables à tous les maîtres, quelles que soient les classes qu'ils auront à

diriger plus tard. On peut les qualifier d'un mot : elles constituent la culture professionnelle. Elle est d'abord théorie de l'éducation, puis art de l'éducation ou pratique professionnelle.

Ces simples définitions une fois posées, il est aisé de toucher du doigt, et immédiatement, le vice du système actuel, qui était, encore plus, celui des systèmes précédents.

1° Les programmes du B. E. et du B. S. sont trop vastes; ce sont des encyclopédies broussailleuses où il faudrait, d'une main hardie et vigoureuse, porter la hache.

2° Ils sont répétés et dans les trois ou quatre années d'Écoles primaires supérieures et dans les trois années d'École Normale.

3° Enfin l'École Normale elle-même résume et synthétise ces redites et ces répétitions en les aggravant.

Elle les aggravait dans le régime qui a précédé 1905, puisque tout y était confondu. Les deux cultures : générale et professionnelle, avec leurs deux subdivisions, y étaient données simultanément et se disputaient inégalement la prééminence. D'où les plaintes amères du personnel et des vœux, souvent ardents, pour obtenir une séparation.

Cette séparation a été essayée depuis 1905. On réserve, en effet, deux années à la culture générale (B. S.) et la troisième à la culture professionnelle (Mémoire, certificat F. E. N., stage à l'école annexe). C'est le régime actuel.

Pourquoi, alors, continue-t-on de se plaindre? C'est bien simple. On laisse encore, confondues, malgré un essai loyal de séparation, les deux cultures avec leurs subdivisions. Mal séparées, encore réunies dans les mêmes locaux, dans les mêmes horaires, les deux cultures se disputent la prééminence au grand détriment de l'une et de l'autre.

Résultat de cette séparation incomplète? Pas assez de temps pour l'une (d'où baisse du B. S.), encore moins de temps pour l'autre (d'où médiocrité des « Mémoires » et inexpérience surprenante des débutants).

Connaissant le mal, essayons d'appliquer un remède. Peut-être paraîtra-t-il un peu trop énergique et capable de tuer le malade qu'on veut guérir?... N'en croyons rien, et parlons avec confiance et sérénité.

En termes aussi nets que simples, ce remède consisterait à

faire des Écoles Normales, des écoles exclusives de culture et d'éducation professionnelles, de véritables Instituts pédagogiques.

La culture générale proprement dite, définie comme ci-dessus, se donnerait, une fois pour toutes, dans les Écoles supérieures renforcées[1] où l'on préparerait les matières du B. E. et du B. S.

On a déjà — et fort intelligemment — préparé le terrain par les mesures suivantes :

a) Élévation du niveau du B. E.

b) Choix de plus en plus élevé d'un personnel jeune et instruit, sortant de Saint-Cloud et de Fontenay, et possédant tous les titres et la culture des professeurs d'École Normale, donc parfaitement qualifié pour donner la même culture générale que dans les E. N. actuelles ;

c) Limitation des programmes ;

d) Leur spécialisation suivant les régions.

Les futurs instituteurs entreraient à l'École Normale pourvus d'une culture générale attestée par la possession du B. S.

Pour éviter de trop allonger la scolarité, on pourrait instituer le brevet unique qui serait passé à dix-huit ans, après cinq ans environ de travail (treize à dix-huit ans) dans les Écoles supérieures, dont les programmes devraient être réadaptés à cette nouvelle fonction.

Le Normalien et la Normalienne passeraient ensuite trois ans à l'École Normale, de dix-huit à vingt et un ans, et cela dans les conditions ci-après :

1re année : *Culture* professionnelle. J'entends par là la culture générale spécialisée eu vue de l'art de l'éducation. Au premier plan : psychologie morale, pédagogie, et quelques autres matières littéraires et scientifiques à déterminer.

2e année : *Pratique* professionnelle apprise et exercée dans les conditions mêmes de la vie scolaire, je veux dire dans les écoles urbaines et rurales. Les élèves, véritables instituteurs ambulants, toucheraient le traitement de stagiaires et seraient

1. On laisserait, bien entendu, subsister cette préparation partout où elle est organisée : cours complémentaires, lycées, collèges.

inspectés par le directeur ou la directrice, ou un professeur de l'École spécialisé dans cette inspection.

3e année : *Éducation* professionnelle, réflexions, lectures, cours de méthodologie, prenant pour point de départ l'expérience de la 2e année. Préparation du « Mémoire » (C. F. E. N.).

Cette réforme, simplement ébauchée, se présente avec un certain aspect de cohérence logique qui engage à l'étudier et à la discuter.

Toutefois, elle exigerait certaines conditions préalables destinées à en assurer le succès.

Tout d'abord il faudrait maintenir le B. E. à un niveau élevé. Et, s'il venait à disparaître, c'est le Brevet d'études primaires supérieures qui devrait être simplifié dans ses modalités et renforcé dans sa difficulté.

Il faudrait aussi maintenir la spécialisation, déjà ébauchée, des Écoles primaires supérieures et créer, dans chacune d'elles, à l'usage des futurs Normaliens, une section dite Pédagogique ou Professorale qui se poursuivrait de la première à la deuxième, à la troisième et à la quatrième années (sections A et B). Le B. E. serait préparé de la première à la troisième inclus, et le B. S., faisant suite à la préparation précédente (si elle est conservée) ou aux études précédentes (si le B. E. est supprimé), serait préparé indirectement dans les trois premières années, directement dans la quatrième (A et B). Les programmes de ces deux groupes d'années (un à trois, puis quatrième A et B) seraient rigoureusement coordonnés.

Des examens de passage minutieux seraient exigés pour les élèves de cette section à chaque fin d'année. En même temps des bourses *complètes* seraient accordées *largement* aux sujets excellents dès la première ou la deuxième année.

Si ce projet était adopté, ou simplement mis à l'essai dans une Académie, on pourrait y trouver certains avantages appréciables :

1o Les redites constatées entre l'enseignement de l'École Normale et les divers cours antérieurs (supérieurs, complémentaires, ou Écoles primaires supérieures) disparaîtraient. Les Normaliens ou Normaliennes, n'étant admis à dix-huit ans, qu'après possession du B. S. et de la culture générale proprement dite, se spécialiseraient aussitôt dans la culture professionnelle et

n'auraient plus à entendre de cours sur des matières supposées définitivement acquises et assimilées. En cas de lacunes constatées, et toujours possibles, il leur sera loisible de les combler d'eux-mêmes ou sur l'indication de leurs professeurs.

2° La préparation actuelle et hâtive du B. S., en deux ans, sera remplacée dans les Écoles supérieures par une préparation *progressive de cinq ans* : indirecte ou préparatoire en trois ans, directe en deux ans.

3° L'enseignement, devenu parfaitement homogène dans les Écoles Normales, permettra aux directeurs, directrices ou professeurs, de se *spécialiser* désormais et de donner, à loisir et avec profit, une culture générale professionnelle ainsi qu'une éducation professionnelle théorique et pratique répartie sur trois années, dont une année de pratique presque exclusive, dans les conditions mêmes de la vie. Les divergences de directions, constatées à l'heure actuelle, et qui « affolent » les élèves, disparaîtront. Car c'est le directeur ou le professeur-inspecteur qui fera lui-même, dans son enseignement, la liaison entre la théorie et la pratique.

4° Le « Mémoire » conservé pourra être rendu plus difficile : un semestre pourra lui être consacré en troisième année, le sujet en étant connu et choisi par chaque élève, dès le début de la troisième année. Il sera fait à loisir, mûri et réfléchi. Le jury serait, du reste, invité à une juste et exigeante sévérité.

5° La spécialisation ébauchée dans les Écoles supérieures pourra être continuée, étendue, et finalement introduite dans les Écoles normales.

Elle existe en fait dans certaines Écoles avec adaptation au milieu.

Ainsi dans la Haute-Savoie, l'inspecteur des Eaux et Forêts a ébauché un enseignement théorique et pratique de sylviculture depuis neuf à dix ans environ à l'École Normale de Bonneville.

Dans la Savoie, le directeur des travaux agricoles, une dame professeur de dentelle, et un instituteur secrétaire de mairie expérimenté, font, chacun de leur côté, dans les deux Écoles Normales, des cours pratiques d'agriculture (Albertville), de dentelle (Chambéry) et de droit usuel administratif (Chambéry pour les institutrices).

Cette spécialisation devra surtout viser à former l'instituteur rural. (Voir la délibération et l'excellent rapport de Chambéry.) Des avantages spéciaux devront être accordés à l'instituteur rural, pour lui enlever la tentation de désirer la ville.

Il devra, à sa façon, être une encyclopédie vivante, non cette encyclopédie confuse et désordonnée qui sort de l'étude des livres, mais une encyclopédie concrète, pratique et agissante qui sort de la réalité et s'y adapte. J'ai connu de vieux maîtres, dont je salue la mémoire avec respect et reconnaissance, qui avaient réalisé d'eux-mêmes cet idéal.

C'est cet instituteur qu'il faut former de nouveau, c'est lui qui sera l'éducateur des adultes et des adolescents.

6° Les bienfaits philosophiques de la réforme de 1905 seront conservés, amplifiés et approfondis.

Les conséquences apparaissent d'elles-mêmes :

1° Tout d'abord, transformation ou suppression des écoles annexes. Sur ce point l'unanimité est faite.

De 1907 à 1912 j'avais organisé à l'école annexe de Toulouse (trois années) une année spéciale composée des trois cours et parfois de quatre sections. C'était l'image de l'école rurale. Nous n'avons eu qu'à nous féliciter des résultats obtenus.

Partout où cette organisation pourra être adoptée, on conservera les écoles annexes.

Partout ailleurs, on les supprimera. Les élèves feront leur stage, durant toute la deuxième année, dans les écoles proprement dites.

2° Organisation de l'apprentissage pédagogique en vue des *Écoles maternelles*. On y dirigera les meilleures élèves maîtresses, les plus intelligentes, les plus ingénieuses et on leur donnera, au besoin, certains avantages. Ce sont elles qui feront l'éducation de la démocratie et des mères de famille dans les milieux populaires.

3° Création d'un professeur-inspecteur. (Voir le rapport de la directrice de Chambéry. *Suggestion très intéressante à approfondir.*)

4° Suppression du personnel médiocre des suppléants et suppléantes actuels, et son remplacement progressif par les élèves de deuxième année. En cas d'insuffisance numérique de

ces derniers, les suppléants et suppléantes non Normaliens pourront faire un stage à l'École Normale. Initiative réalisée, sous mon contrôle, et avec le concours de Mlle Jalambic, à Toulouse, de 1907 à 1912. On atténuera ainsi la question irritante de la nomination des suppléantes et on donnera à l'inspecteur d'Académie la haute main sur l'entrée dans les cadres.

5° Malgré certaines critiques superficielles, on conservera l'internat. L'affaiblissement de la direction familiale pendant la guerre et la cherté de la vie ont démontré son utilité et ses bienfaits. Le régime disciplinaire actuel est satisfaisant et on l'améliorera facilement par l'institution de surveillants et de surveillantes rémunérés (rapports de Bonneville et de Chambéry). Hygiène, gymnastique nouvelle, sports, travaux manuels variés suivant les régions, seraient l'objet de soins spéciaux qu'on ne peut donner que dans un internat et avec de larges horaires.

Je ne puis, au moment de conclure, que m'excuser des imperfections de ce projet peut-être trop vaste et trop ambitieux. Il n'a pourtant d'autre prétention que celle d'exciter à la réflexion, à la discussion, et de servir la cause de l'école et de la formation de ses maîtres.

Le progrès ne procède pas par à-coups brusques, mais par modifications lentes et continues.

Toute réforme viable ne doit pas être une rupture ou une cassure, mais une suite, une étape. La réforme de 1905 était une étape. Le progrès en demande une autre.

Le projet ci-dessus s'inspire des modifications antérieures (relèvement du B. E., meilleur recrutement des Écoles supérieures, élasticité des programmes et spécialisation, nécessité d'une adaptation révélée par la guerre, etc.); il les groupe, les série et s'engage dans la voie tracée par ces modifications mêmes. Il va un peu plus loin. Il ne rompt pas avec le passé, il le continue. Suivant la grande loi de l'évolution, les systèmes, comme les réalités, passent de l'indéterminé au déterminé, de l'homogène à l'hétérogène, de l'indistinct au distinct, du général au spécial.

Ce sera peut-être, pour ce dernier projet, une chance de vérité et de vie.

Quel que soit le projet adopté, je souhaiterais qu'il fût soumis à la critique des intéressés et des instituteurs en fonctions qui sont, eux aussi, les premiers intéressés à recevoir des débutants et des adjoints rationnellement et pratiquement préparés.

*
* *

Rapport du directeur de l'École normale de Clermont-Ferrand.

Sans aller jusqu'à dire que la réforme de 1905, issue d'ailleurs de louables intentions, a fait faillite, l'on est bien obligé de convenir qu'elle n'a point donné tous les résultats qu'en attendaient ses auteurs, et de reconnaître que petit à petit, sous une forme ou sous une autre, directeurs et professeurs s'étaient vus dans la nécessité d'en accommoder l'économie générale à l'état de choses antérieur. En tout cas, pour tous ceux qui ont été préparés au fonctionnement du précédent régime, il est absolument certain que si, depuis 1905, il y a un progrès incontestable, dans l'ensemble, au point de vue de *l'éducation professionnelle*, une baisse sensible s'est produite au regard de la *culture générale* des élèves-maîtres. Je m'empresse d'ajouter que, pour tout ce qui a trait à l'éducation professionnelle, le régime inauguré il y a treize ans n'a rien apporté de nouveau : il a simplement consacré et généralisé, en les harmonisant, les pratiques existantes dans nombre d'écoles normales. Personnellement, je déclare que longtemps avant la lettre, j'avais déjà adopté et mis en vigueur une organisation où, à côté d'un stage vraiment efficace à l'école annexe, figuraient les *leçons d'adaptation*, les *leçons d'essai*, les *excursions pédagogiques* ou *visites de classes*, etc., etc. Et tout cela se déroulait au sein d'une *unité d'études* et de *discipline générale* dont beaucoup d'entre nous déplorèrent la disparition dès le premier jour, avec l'intention bien arrêtée et le souci constant d'en prévenir ou d'en atténuer, autant que possible, les funestes effets dans l'application. Quoi qu'il en soit, la question est mise aujourd'hui à l'étude sur le terrain :

1° De l'éducation générale et de la discipline intérieure ;

2° De l'éducation intellectuelle;
3° De l'éducation professionnelle.

Voici, en raccourci, mes vues personnelles, sur chacun de ces points.

I. — Éducation générale et discipline intérieure.

A. — *Principes.*

a) Discipline libérale sans doute; mais je sais par expérience que si l'autorité doit s'exercer avec tact, et revêtir une physionomie calme et sereine, elle doit être empreinte, au fond, d'une vigoureuse fermeté.... Cette autorité-là est la seule véritablement appréciée, estimée, reconnue raisonnable plus tard par ceux qui y ont été soumis.

b) Discipline qui repose beaucoup moins sur un réseau serré de prescriptions minutieuses, que sur la confiance réciproque des maîtres et des élèves, et sur l'ascendant moral de ceux-là par la dignité de la tenue et du caractère, par un rigoureux esprit de justice, par la capacité et le savoir-faire professionnels, par un dévouement sincère et absolu aux intérêts de leurs disciples.

c) Collaboration loyale et constante du directeur et de tous les maîtres à l'éducation générale des élèves-maîtres. L'œuvre est assez complexe et délicate pour s'accommoder du concours de toutes les activités et de toutes les bonnes volontés.

B. — *Rôle respectif des Directeurs et des Professeurs.*

Trop souvent le directeur seul ou à peu près seul assume la lourde tâche de l'éducation générale et de la discipline intérieure : les professeurs vont, viennent, font leurs classes, signalent les écarts de tenue de celui-ci, l'insuffisance de travail chez celui-là, les intempérances de langage d'un troisième et c'est tout.... La question est bien mise sur le tapis au cours des réunions mensuelles, où le directeur essaie de créer un courant d'action commun; mais une fois la séance terminée, les choses reprennent leur train coutumier; et le directeur se retrouve bientôt dans son « splendide isolement ». Il y aurait donc ici beaucoup à édifier....

a) Il faut absolument que chaque professeur : 1° Se sente responsable non seulement de la marche de ses cours, mais aussi de la formation morale des élèves-maîtres !

2° S'inspirant des vues concertées et adoptées en Conseil des maîtres, il se sente également toute autorité pour le cas échéant — morigéner, réprimer, redresser, donner des avis et des conseils.

3° Qu'il ne considère pas sa tâche comme terminée dès qu'il a repassé le seuil de l'école, mais qu'il s'attribue sur la conduite et la tenue des élèves-maîtres au dehors, un rôle de surveillance..., surveillance discrète qu'il est fort possible d'exercer à distance.

b) Un règlement intérieur précis donnerait aux élèves l'impression nette que tous les maîtres, — et non pas exclusivement le directeur — sont préposés à leur éducation générale.

c) Il serait désirable que le Conseil des professeurs constituât en fait et en droit un véritable Conseil de discipline, au sein duquel il serait aisé de maintenir l'unité de vues. Au directeur appartiendrait — selon les dispositions du Règlement intérieur — le soin d'appliquer les sanctions sur la proposition des professeurs.

C. — *Participation du personnel enseignant à la surveillance.*

Indépendamment de la surveillance intérieure proprement dite (récréations, réfectoire, dortoir, etc.), confiée, comme par le passé, aux professeurs célibataires demeurant à l'école ou aux simples maîtres internes, il y aurait lieu d'assurer celle des *études* d'une façon régulière et permanente : je pose en principe que toute étude non surveillée effectivement est une étude gâchée et perdue les trois quarts du temps et que c'est une chimère de croire une collectivité de 50, 60 ou 80 jeunes gens capable de se diriger elle-même sagement deux ou trois heures durant. Donc les « études » du matin reviendraient au directeur et aux maîtres internes, celles de la journée et du soir, selon un roulement déterminé, aux professeurs externes dont le rôle au cours des séances de surveillance ne serait point d'ailleurs absolument inerte. Il est fort possible de mettre sur pied (nous en avons fait jadis l'expérience) une semblable organisation sans dépasser le maximum réglementaire des heures de service.

D. — *Choix des surveillants.*

1° Toutes les fois qu'il sera possible, l'on confiera le service de surveillance (je parle du service qui astreint à la résidence dans l'établissement) aux professeurs eux-mêmes.

2° En dehors des professeurs, recourir à des instituteurs de la ville — célibataires, bien entendu — ou, à défaut, à des instituteurs détachés, de vingt-trois ou vingt-quatre ans au moins, ayant déjà fait leurs preuves et désireux de continuer leurs études personnelles en vue du Professorat, de l'Économat, de l'Inspection, etc. Peut-être pourrait-on les charger de quelques cours accessoires (écriture, dessin, chant, travail manuel, agriculture) et leur assurer, de ce chef, une rémunération spéciale. — A Clermont et, d'une manière générale, dans les chefs-lieux universitaires ou villes de Facultés et là où existent des sections de quatrième année, je suis persuadé que le recrutement de ce personnel auxiliaire sera toujours facile.

II. — Éducation intellectuelle et Éducation professionnelle.

A. — *Unité de l'École normale avec maintien de trois années d'études.*

a) *Principe fondamental.* — Le rôle de l'École Normale est par dessus tout de soutenir la préparation pédagogique par une forte éducation générale et par la garantie d'un savoir limité, mais précis : à cet effet, les études devraient être menées de front avec la préparation professionnelle, d'un bout à l'autre des trois années de séjour à l'établissement.

b) *Conséquences pratiques.* — 1° Suppression du Brevet élémentaire à l'entrée, suppression du Brevet supérieur à la fin de la deuxième année, suppression de l'actuel Certificat de fin d'études normales ; remplacement de ces divers diplômes par un Brevet de capacité ou Certificat d'aptitude à l'enseignement primaire. Ce diplôme unique, qui donnerait accès aux fonctions d'enseignement primaire élémentaire, aussi bien pour les écoles privées que pour les écoles publiques, serait délivré à l'issue des trois années d'études et après un examen public ;

il sanctionnerait, tant au point de vue « culture générale » que sous le rapport des aptitudes et connaissances techniques, l'ensemble des acquisitions des candidats.

Le C. A. P qui, présentement, est délivré à une bonne moitié des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, l'année même de leur sortie de l'École Normale et n'a ainsi qu'une très médiocre signification, serait maintenu pour donner droit à la titularisation et ne devrait être passé qu'après deux ans de stage au moins, sans aucune espèce de dispense.

2° Allègement sensible des programmes.

3° Le concours d'admission serait orienté selon des programmes très nettement définis, correspondant à peu près au cours supérieur des Écoles primaires et permettant d'exiger des connaissances peu nombreuses, mais très exactes. L'objectif, c'est de permettre à nos cours complémentaires et à nos meilleures Écoles primaires élémentaires une *préparation* qui avait été abandonnée en grande partie aux Écoles primaires supérieures.

B. — *Les études.*

1° *Programme.* — Maintien, dans chaque ordre d'enseignement, des directions officielles actuelles, qui sont excellentes; mais allègement sensible sur toute la ligne et répartition mieux comprise — je dirai même *plus logique* sur bien des points (par exemple, l'*histoire ancienne* replacée en première année); des connaissances de culture générale, sur les trois années d'études... dans le sens d'un enseignement *plus pratique* et *plus éducatif*. Il serait aisé, avec le concours des Conseils de professeurs, de mettre sur pied, en utilisant les matériaux de l'organisation de 1905, quelque chose de substantiel et de solide, parfaitement approprié à une semblable conception.

Et j'imagine que nous n'aurions plus ainsi le spectacle lamentable d'une troisième année où la « flânerie » a été fréquemment érigée en principe de conduite générale.

2° *Brevet supérieur.* — A vrai dire, ce diplôme est tombé à un niveau tel, qu'il n'y aurait aucun inconvénient à en décréter la suppression, selon la proposition énoncée plus haut.

3° Quant au *Certificat de fin d'études normales*, nous ne lui

avons assuré quelque valeur ici et là, qu'en faisant porter l'examen non seulement sur la pédagogie et sur l'aptitude professionnelle manifestée à l'École d'application ou à l'École annexe, dans les leçons d'adaptation et d'essai, etc., mais encore sur les éléments de culture générale figurant aux programmes de la troisième année. Supprimons ce diplôme, et conservons, en lui rendant toute sa signification et toute sa valeur originelles, le C. A. P. : voilà ce qu'indique la logique des choses.

C. — *La préparation professionnelle.*

a) *Principes fondamentaux.* — 1° Tout d'abord, je pose en principe — au nom d'une expérience de vingt-cinq années de direction — que l'École annexe doit faire place partout à l'École d'application : bien organisée, pourvue de maîtres choisis, l'École d'application, placée dans la main du directeur de l'École Normale, présente, sur l'École annexe et sur une École primaire élémentaire quelconque où les élèves-maîtres accompliraient une partie de leur stage, d'incontestables avantages.

2° Maintenons, avec une mise au point facile à trouver : le stage professionnel, les leçons d'adaptation, les leçons d'essai, les visites de classes ou excursions pédagogiques : j'affirme avoir tiré du tout d'excellents résultats. Et je n'ai jamais constaté un sentiment quelconque de lassitude ou de dégoût chez nos élèves-maîtres; en particulier, la période de stage à l'École d'application était attendue presque avec impatience et elle s'est toujours déroulée dans une atmosphère pleine d'intérêt et d'entrain.

b) *Applications.* — *En première année* : INITIATION PÉDAGOGIQUE. — Audition de leçons d'essai faites par les élèves de deuxième ou troisième année. Leçons d'adaptation, exposés faits par les élèves et critique de ces exposés (chaque professeur ferait remarquer la valeur éducative et la partie pratique de son enseignement et ferait connaître les méthodes que cet enseignement comporte). Examen critique de quelques manuels scolaires. Petits stages à l'École d'application, par demi-journées seulement et de façon à ne rien supprimer des enseignements de premier plan de l'École Normale. — Au cours de ces stages, les

élèves-maîtres seraient uniquement auditeurs et auraient à recueillir des observations psychologiques sur les enfants; sous la direction des professeurs, formation de collections de documents divers (cartes postales, gravures, morceaux choisis, etc.).

En deuxième année : Cours régulier de pédagogie appuyé sur la pratique. — Leçons, auditions de leçons, visites de classes; examen de manuels à l'usage des Écoles primaires. Stages à l'École d'application, par demi-journées, comme en première année, avec une leçon déterminée à faire ou un exercice à préparer ou à corriger chaque fois. — Chacun des professeurs s'occuperait de la pédagogie de son propre enseignement d'une façon précise et suivie; le directeur relierait tous ces exercices et assurerait l'unité de vues et de méthodes.

En troisième année, les élèves feraient, à l'École d'application, un stage continu d'un mois par trimestre, à raison d'une séance (3 heures le soir) par journée, la séance du matin étant consacrée aux études et leçons. Il conviendrait évidemment : 1° d'agencer l'horaire de l'École Normale de telle façon que la matinée fût réservée exclusivement aux cours principaux; 2° de faire passer successivement chaque élève-maître dans une classe de cours élémentaire, de cours moyen et de cours supérieur. — Le cours de pédagogie porterait sur la législation et l'administration scolaires, l'organisation pédagogique, les œuvres complémentaires de l'École, le rôle civique et social de l'instituteur, etc..., l'examen des principales doctrines de l'éducation.

D. — *Examen du Brevet de capacité ou Certificat d'aptitude à l'enseignement primaire.*

Première partie.

Écrit ou première série. — 1° Composition française sur des sujets empruntés à l'expérience personnelle, à la littérature ou à la morale.

2° Rédaction sur un sujet d'histoire et sur une question de géographie.

3° Mathématiques.

4° Sciences, avec application à l'hygiène, l'agriculture, l'économie domestique.

5° Langue vivante (version et réponses à des questions posées).

6° Dessin.

Oral ou deuxième série. — *a*) 1° Lecture et récitation. Interrogations sur un texte littéraire (grammaire, lexicologie, valeur littéraire).

2° Interrogations d'histoire et de géographie. Lecture d'une carte.

3° Mathématiques. Arpentage, nivellement, levé des plans.

4° Sciences physiques et naturelles avec leurs applications : interrogations d'un caractère pratique. Observation d'une pierre, d'une plante, d'un fruit ; description d'un appareil.

b) 1° Lecture dans un magazine ou un roman anglais. Conversation.

2° Chant scolaire : solfège et exécution ; interrogations sur ce chant.

3° Gymnastique.

4° Travail manuel.

Deuxième partie.

Écrit. — 1° Composition sur un sujet d'éducation. Explication d'une page de pédagogie ; en tirer des conclusions pratiques.

Oral. — 1° Correction d'une rédaction ou d'un devoir d'arithmétique.

2° Interrogation de pédagogie : pédagogie pratique ; législation et administration.

3° Leçon. Interrogations sur cette leçon.

*
* *

École normale d'Institutrices de Clermont-Ferrand.

(*Conseil des professeurs.*)

La question de l'éducation générale dans les écoles normales, comme celle de la discipline intérieure, repose en grande partie sur la façon dont sera comprise la réforme de ces mêmes écoles. En ce moment, elles sont à la fois des écoles d'enseigne-

ment et des écoles professionnelles. Conserveront-elles ce double caractère? Ou deviendront-elles franchement des écoles professionnelles, recevant avec leur Brevet Supérieur les élèves de dix-huit à vingt ans environ, et pendant deux années? Nous aimerions à voir nos Écoles, ainsi transformées, simplifiées dans leur objet; nous aimerions aussi à les voir modernisées dans leur esprit, et plus aptes à former les institutrices dont l'éducation populaire a besoin.

Nous avons pensé dans notre réunion à nos écoles ainsi réorganisées.

I. — A dix-huit ans, et avec le Brevet supérieur, nos élèves ne sont plus des écolières. Nous ne les traiterons pas comme telles. A cet âge, une jeune fille sent le besoin de quelque indépendance. Dans tous les milieux, à notre époque, on lui accorde généralement quelque liberté d'aller et de venir, par exemple. Dans les familles bourgeoises même, on en arrive à ne plus faire accompagner dans leurs sorties journalières, les jeunes filles de la maison. Nos Normaliennes, du reste, sont habituées depuis leurs jeunes années à aller en classe seules, à parcourir souvent un long chemin dans la campagne, à faire seules leurs emplettes. Elles ont l'habitude de l'initiative. C'est une qualité précieuse qu'une réglementation jusque-là étroite semble s'appliquer à étouffer dès l'arrivée à l'École. Quand on connaît la vie pleine d'activité, de travail varié, de dévouement même qu'ont menée avant de nous arriver plus d'une de nos élèves, on se demande en les voyant à l'École un peu nonchalantes et empruntées, ce qu'elles ont fait de leur belle vaillance passée. Et pourtant, l'École doit éveiller les énergies! à plus forte raison, les utiliser, surtout lorsqu'il s'agit de futures institutrices. Ce principe nous a guidées dans le choix des modifications que nous désirons voir apporter au régime intérieur de nos Écoles.

Nous voulons aussi développer chez son élèves le sentiment de la dignité, du respect qu'elles se doivent à elles-mêmes. Combien il est important pour ces jeunes filles qui, dans quelque mois, vont être livrées à leur propre initiative, à peu près seules dans quelque lointaine école de montagne, de posséder à un degré très fort certaines délicatesses et exigences morales? Il

semble que dans nos Écoles, nous nous soyons surtout jusqu'à ce jour préoccupées de l'enseignement, quand il ne serait pas téméraire d'avancer que c'est au contraire avant tout à la réforme des caractères, de l'éducation première même qu'il faudrait s'attacher. L'influence d'une institutrice, dans les milieux ruraux particulièrement, est surtout bienfaisante lorsque celle qui l'exerce en impose par la dignité de sa vie et de son caractère. Or, dans l'état actuel de nos établissements, il semble bien que parfois, nos élèves ne sont pas suffisamment armées à ce point de vue lorsque nous leur ouvrons la porte de l'École.

Elles ont été presque tenues en lisière pendant trois ans. Ne vaudrait-il pas mieux qu'à l'École Normale elles fassent au contraire l'apprentissage de la liberté dont elles vont jouir si complètement bientôt?

Évidemment, un régime nouveau à ce point de vue n'est pas de tout repos comme celui qui est en pratique. Une école paraît bien marcher quand les études sont silencieuses, que les élèves ont « un bon esprit ».... Mais est-ce bien sur tout cet extérieur qu'il faut juger une École Normale. Ne serait-ce pas plutôt sur les jeunes institutrices qui l'ont quittée depuis un an, deux ans?

II. — C'est pourquoi nous proposons de bouleverser quelque peu cette belle discipline de nos Écoles, quitte à courir quelques risques.

Une première révolutien à accomplir serait d'en ouvrir plus largement les portes sur le dehors. Pourquoi les fastidieuses promenades du jeudi et du dimanche sous la surveillance d'un professeur souvent âgé et qui marche péniblement? Quand, par petits groupes de 10, par exemple, avec au milieu d'elles une élève sérieuse, nos jeunes filles feraient librement et gaîment une longue course à travers champs? Pourquoi ne sortiraient-elles pas tous les jours, par groupes également, pendant les récréations du midi et du soir, selon les saisons? Pourquoi les études surveillées? Nous demandons en somme, que l'on inaugure dans nos Écoles normales un régime de liberté qui permette à chaque élève de conserver un contact journalier avec la vie, avec ce qui se passe derrière les murs de l'École, et qui lui permette aussi d'apprendre à user avec dignité de cette indépendance qu'on lui laisse.

Mais cette réforme, qui est le but à atteindre, en exige une

autre, d'un ordre pour ainsi dire matériel. Nos élèves sont trop près les unes des autres dans nos Écoles : elles sont trop réunies dans les mêmes locaux : elles vivent trop côte à côte. Chacune d'elles ne se sent guère qu'une petite unité dans un tout; elle est perdue dans la masse. Les intelligences en souffrent peu, du moins il le semble par les résultats qu'obtient l'enseignement; mais les caractères en sont déprimés. Cette promiscuité incessante, continue, qui ne fait d'exception pendant tout un trimestre ni le jour, ni la nuit, est mauvaise. Il faudrait que chaque élève ait sa chambrette, ou tout au moins un box assez grand qui en tienne lieu. J'autoriserais les élèves à orner leur petit chez elles très librement. Comme la visite régulière de ces réduits par la directrice serait instructive. Je voudrais aussi que les élèves puissent monter dans leurs chambres en dehors des heures de cours, y travailler même. Pourquoi pas? Les professeurs internes font bien de leur chambre un cabinet de travail; et ne vous souvient-il pas, mesdames les professeurs, qui êtes arrivées à mon âge, des temps lointains où, jeunes déléguées de dix-huit ou dix-neuf ans, vous avez joui pour la première fois, après de longues années d'internat, du bonheur et de l'avantage de travailler enfin seules dans une chambre? Du reste, on mettrait à la disposition des élèves plusieurs grandes pièces de la maison, une ou deux par promotion. On les aménagerait en bibliothèques avec de grandes tables, des livres, des dictionnaires sur des rayons. Rien n'empêche qu'on ne leur donne un aspect agréable, confortable, et même élégant. Il faut, au contraire, le plus souvent possible, aller jusque-là dans nos Écoles. Cette élégance habituera nos jeunes filles à une vie souvent plus affinée que celle qu'elles ont vécue jusque-là. Qu'on en voie surtout les avantages et qu'on n'en imagine pas les dangers?

Je voudrais aussi que nos Écoles aient une sorte de « foyer » des élèves, grande salle confortablement et joliment meublée, ornée, aménagée, chauffée pendant la saison, où le soir, elles viendraient lire, causer, travailler des mains; elles feraient un brin de toilette pour entrer dans « leur foyer ». Je vois mon École ainsi transformée, combien agréable à habiter, combien capable de sauvegarder les personnalités et aussi d'affiner les manières rudes, de polir.

III. — Il nous faut maintenant examiner de plus près le fonctionnement de cette École réorganisée.

Pour assurer l'ordre et la discipline, on propose de faire nommer par les élèves mêmes, et dans chaque promotion, une sorte de Conseil de discipline formé d'un certain nombre d'entre elles et qui serait chargé d'une surveillance aussi étendue que possible sur leurs compagnes à l'intérieur, et même au dehors. Cette institution n'est pas dans nos mœurs, il est vrai, mais pourquoi n'y entrerait-elle pas si elle doit donner de bons résultats? Elle fonctionne avec profit dans les collèges américains. Elle fait partie de cette discipline consentie, acceptée, si favorable au développement des caractères.

Nous arrivons à la personne sur qui repose, on peut bien le dire, presque tout l'avenir de l'École, à la directrice. C'est elle qui est l'âme même de la maison. Tant vaut la directrice, tant vaut l'École. La tâche est bien belle, mais aussi bien lourde. C'est pourquoi il conviendrait à cause de tout ce que la direction d'une École normale exige de temps, d'effort, d'attention, de soin, de zèle inlassable, que la directrice fut complètement déchargée de cours. Mais tous les matins, elle réunirait ses élèves et leur ferait une conférence, sans programme naturellement, en choisissant librement son sujet, en le prenant dans l'actualité, si elle le juge à propos. C'est en grande partie par cette conférence journalière qu'elle agira sur les âmes, les transformera, les enrichira. Il faut que ce travail de culture des cœurs et des caractères soit si profond que les jeunes filles qui y sont soumises regardent comme une chose inadmissible, impossible, de ne pas mettre dans leur conduite cette dignité dont leur directrice les aura imprégnées pendant deux ans.

C'est aussi la directrice qui recevra, à des intervalles aussi rapprochés que possible, les élèves en particulier, afin de les mieux connaître, de les faire causer, de les reprendre sur les défauts de caractère qn'elle a remarqués en chacune d'elles, de les gronder maternellement à l'occasion. Elle s'enquerra aussi du but de leurs sorties, enfin, elle les surveillera de loin comme une mère sait le faire avec ses filles.

Elle sera directement aidée par une surveillante choisie et nommée dans les conditions qui ont été examinées dans un

précédent rapport. — Elle sera aidée aussi par les professeurs, qui poursuivront le même but d'éducation en même temps que de culture. C'est par son enseignement même que le professeur, si elle se donne de tout cœur à sa tâche, aura une influence sur l'éducation des élèves. La conscience qu'elle met dans son travail, les qualités dont elle fait preuve, agissent heureusement, qui le nierait? sur de futures institutrices. On peut même dire que c'est surtout, et, même à peu près exclusivement, par la valeur éducative de l'enseignement, que le professeur d'École Normale agira sur le cœur et l'âme des élèves. Ce n'est ni en faisant la fastidieuse, et, la plupart du temps, fatigante corvée des promenades, ni en se mêlant plus ou moins directement à leur vie, ni en surveillant des études, que le professeur influe sur ses élèves. On peut même avancer que cette façon de se prodiguer est plus nuisible que bienfaisante. Mais la haute valeur de son enseignement, et aussi la dignité de sa vie, le respect qu'inspire sa personne, la sympathie véritable qu'elle ne peut manquer d'éprouver pour cette intéressante jeunesse qui lui est confiée, voilà par quels moyens elle éveillera elle aussi les consciences et provoquera les améliorations.

Pourtant, les professeurs externes surtout, peuvent au point de vue savoir-vivre en particulier, faire un bien sensible aux élèves de nos Écoles pas toujours initiées autant qu'il serait désirable aux règles élémentaires de la politesse. Elles feront bien de recevoir dans leurs familles les élèves par petits groupes. Je crois que cette façon de se rapprocher d'elles produira d'heureux résultats. — Et aussi, le personnel enseignant ne se désintéressera pas de la conduite, de l'attitude des élèves dans les rues. Il va sans dire que cette collaboration exige dans le personnel la plus parfaite entente. Directrice et professeurs doivent poursuivre le même but d'éducation. Ajoutons que cette collaboration sera d'autant plus féconde qu'elle sera moins réglementée.

IV. — Il nous reste une remarque à faire, et bien essentielle, car si satisfaction ne nous est pas donnée sur ce point, aucune réforme ne sera productive, on peut même dire qu'une réforme libérale des Écoles Normales aggraverait alors les choses. Il s'agit du recrutement, et des grandes exigences que nous devons

pouvoir affirmer à ce sujet. Il faudrait que le Conseil des professeurs eût le pouvoir d'interdire à toute aspirante dont le dossier laisse flotter quelque crainte sur sa moralité, de se présenter au concours d'entrée. De plus, la liste des candidates reçues une fois dressée, chacune d'elles avant d'être adressée à l'École, devrait être l'objet d'une enquête minutieuse et d'un rapport nettement établi. Le Conseil des professeurs de chaque École devrait avoir le pouvoir de prononcer les radiations nécessaires. En outre, les élèves seraient averties avant même leur entrée à l'École, et au besoin par une note adressée aux familles, que des peines sévères seront appliquées, allant depuis l'exclusion temporaire jusqu'à l'exclusion définitive, pour les manquements regardant la conduite. On aura ainsi des chances sérieuses d'assurer à nos Écoles un recrutement d'élite plein de promesses pour l'avenir de l'éducation populaire.

*
* *

École normale d'institutrices d'Agen.
(*Conseil des professeurs.*)

Éducation générale et discipline intérieure. Leurs principes.

L'éducation morale reste l'essentiel dans nos Écoles Normales comme dans tout établissement scolaire. Nous ne sommes pas quittes envers elle, en comptant sur l'inévitable action morale de toute éducation intellectuelle bien comprise. Elle doit dominer toutes les préoccupations, lorsqu'il s'agit de futurs éducateurs.

Certes, les Écoles Normales n'ont pas failli à cette tâche : leurs élèves leur doivent souvent :

Le sentiment du devoir ;

L'esprit démocratique ;

L'activité désintéressée.

Mais il semble qu'elles aient à réaliser des progrès dans deux sens :

Quant au but poursuivi ;

Quant aux moyens employés.

Le but. — Les Écoles Normales doivent moins viser à faire

de bons disciples, qui peuvent vivre plusieurs années de l'impulsion donnée, qu'à *initier* leurs élèves à la vie personnelle sous toutes ses formes :

Indépendance et rectitude d'esprit;

Fermeté et stabilité du caractère;

Activité organisée;

Ardeur généreuse et sagesse du cœur.

Assurer à la vie personnelle des ressources telles qu'elle puisse se renouveler et s'enrichir toujours par la pratique de la vie, la profession, l'étude.

La nourrir des ressources qu'offrent notre temps, notre pays, et la pénétrer de leurs besoins.

Est-ce trop demander à des Écoles qui prennent leurs élèves à l'âge où les travailleurs ont franchi la période de l'apprentissage et atteint, dans la vie économique, celle des initiatives et des responsabilités? A des Écoles dont les élèves sortants ont la charge de former des hommes?

Moyens. — Ils doivent en se diversifiant, s'assouplir et s'affirmer.

Jusqu'ici l'École Normale semble avoir compté surtout sur :

1° *L'influence personnelle du directeur et des professeurs*, Sans doute, la puissance de rayonnement d'une âme forte et désintéressée sur de jeunes âmes a des effets profonds et durables. Mais si le directeur est au-dessous de sa tâche, toute l'œuvre d'éducation risque d'être frappée de stérilité. D'autre part, l'influence personnelle des maîtres est surtout propre à donner l'éveil, à susciter des ressources; elle ne suffit pas à forger des âmes : il y faut l'effort personnel, la conquête lente de soi-même.

2° *Sur l'atmosphère morale de l'École*, influence sûre dans des Écoles qui ont été souvent l'asile du pur désintéressement, de la délicatesse morale, mais qui enveloppe plus qu'elle ne stimule.

Nous voudrions que l'École Normale fût plus soucieuse d'utiliser pour l'éducation générale :

I. Le milieu matériel. — 1° *Conditions d'hygiène et de confort* pour les relations qu'elles ont avec la santé, la dignité, le caractère, le goût de vivre; pour l'effort d'adaptation qu'elles exigent d'enfants nés dans des familles — on n'ose pas dire dans

un pays — où tout est à faire en matière d'hygiène. — Dans combien de nos Écoles y a-t-il des salles de bains, de douches, des W.-C., une infirmerie dignes de notre temps et dignes d'un grand pays.

2° *Outillage moderne.* — Il n'est pas indifférent, pour l'éducation générale de nos élèves, qu'on ne trouve dans la majorité des Écoles normales ni téléphone, ni machines à écrire, ni chauffage central, ni canalisation électrique. Quand aurons-nous fini de confondre avec le luxe ces merveilleuses économies de temps et de force humaine? Toute cette ambiance, si l'on sait la faire servir à l'éducation, contribue à développer l'esprit moderne, rend plus difficile la résignation aux routines, donne le goût de l'action rapide et simplifiée, ne préparera pas nos élèves au découragement et au mépris devant un outillage imparfait, mais est de nature à susciter l'impatience féconde, la tenace ingéniosité d'amélioration. Il n'est pas indifférent — même pour leur influence morale — que nos Écoles Normales en soient restées à l'installation, à l'outillage de leur fondation, figées par une économie publique, responsable de bien des routines.

3° *Le souci de la beauté*, de tout ce qui est propre à faire sourire la vie, à l'ennoblir. Nos Écoles Normales d'institutrices n'ont pas tiré de leurs jardins, de leur emplacement souvent admirable tout le parti éducatif désirable. Elles n'ont pas su être des maisons où sourit la jeunesse féminine, où travaillent l'ingéniosité diligente, le goût simple et frais. On en pourrait citer qui gardent, dans de banals cadres noirs, immobilisés depuis trente ans, une décoration murale tout au moins sans valeur, alors que s'est renouvelé l'enseignement du dessin et de la décoration.

Tout progrès, dans ce domaine matériel, est affaire d'initiative et de crédit. Qu'avec un budget plus souple et plus riche, les directeurs d'École Normale ne soient plus paralysés dans leurs tentatives d'amélioration. Que leurs Écoles prennent un cachet propre! Que nous renoncions à l'uniforme et stérile banalité. Lorsqu'on songe aux sacrifices que notre pays vaincu a faits — entre 1880 et 1890 — pour les écoles populaires, quelles libéralités ne peut-on pas attendre d'un pays renouvelé par une grande et noble victoire? Mais pourquoi s'en remettre en tout aux pouvoirs publics? Pourquoi ne demanderait-on pas aux élèves une contri-

bution volontaire ou imposée. Leur École leur serait plus chère si elles participaient à l'améliorer, à l'embellir; elle serait plus proprement leur maison.

II. L'Action. — Jusqu'ici nos Écoles n'ont guère favorisé qu'une forme d'ativité : l'étude. Elle ne saurait sans danger être la seule chez nous. Rares sont les natures intellectuelles auxquelles elle suffit, qu'elle illumine d'une joie ardente et pure. Trop d'esprits moyens auxquels ce régime est imposé n'y gagnent que l'apparence du savoir, l'habitude du travail à moitié fait, le facile contentement de soi, et le dégoût des livres. A voir nos Écoles, on pourrait croire que l'art de former l'intelligence se borne à l'étude de seconde main. Les esprits moyens s'aiguisent plus sûrement au contact des choses, peuvent réagir à la pratique du travail manuel, au spectacle de la vie, tandis qu'ils restent inertes ou passifs devant la leçon à apprendre. Le travail scolaire, monotone et sans équilibre, risque de ralentir l'activité, de rendre inapte à la vie pratique.

1° Que l'École Normale organise et favorise *l'activité physique* (sports, jeux, courses, etc.);

Pour son bénéfice immédiat;

Pour l'exemple à donner, la tradition à créer;

Pour son influence morale.

2° Que *l'activité pratique* y soit en honneur. Que nos élèves aient à cœur de se servir elles-mêmes, de faire fructifier leur jardin par amour pour la bonne terre de France. Que la bêche, le marteau, l'enclume, les ciseaux et l'aiguille soient chez nous des outils aussi familiers, aussi appréciés que le porte-plume!

L'activité pratique, voisinant avec l'étude, éclairée par elle, ouvre à l'esprit un large et proche domaine d'observation et d'expérience. Nous lui demanderons d'apprendre à nos élèves la probité du travail, plus vérifiable pour eux dans les besognes manuelles, que dans les exercices scolaires; de leur inspirer la modeste ambition d'imprimer à leur œuvre leur marque propre. Nous savons que l'activité pratique peut être une école d'énergie, de sagesse patiente, de confiance en soi, en la vie, en l'œuvre humaine. Elle peut apprendre souverainement l'amour des simples et des laborieux, introduire de plain-pied les éducateurs du peuple dans le cœur des travailleurs.

Par l'activité complète, équilibrée, satisfaisant tous les besoins de leur nature, nous espérons faire de nos élèves des êtres complets, esprits lucides, cœurs vivants et mains agiles, les initier au travail libre et organisé — grande force d'une démocratie — sans lequel on ne peut être quelqu'un, encore bien moins prétendre à diriger et entraîner les autres.

III. La méditation. — Faut-il s'arrêter à une appréhension? L'impérieuse nécessité de les moderniser, de rajeunir et d'enrichir leur activité risque-t-elle de faire perdre, dans nos Écoles, le goût de l'étude approfondie, de la méditation, le sens de la vie intérieure? Pourquoi vouloir qu'il y ait divorce entre le recueillement et l'action? L'un s'enrichit par l'autre. Par un rythme naturel, le recueillement suit l'action, parfois la précède et parfois l'accompagne; tantôt se réfugie au solitaire asile de l'étude, tantôt s'active par la marche au grand air.

Nous ne perdons pas de vue l'éducation du cœur et de la conscience. Nous voulons la faire à la fois par la parole, le livre, la pensée et l'action. La parole sobre et vivante d'un maître, la lecture d'un beau poème, de l'œuvre d'un penseur sont d'autant plus suggestifs qu'ils s'adressent à des esprits habitués à saisir sur le vif l'éloquence modeste des faits journaliers, la sublime grandeur des faits naturels. Habitué à l'allègre don de soi qu'est l'action vivante, on sent mieux la virile beauté de l'héroïsme. Le sens de la vie complète s'accompagne de l'amour de la vie, qui courbe, attendri l'éducateur sur les petits, réalité de demain, et espoir d'un grand pays.

L'on ne peut poser les principes de l'éducation générale, sans mettre en question l'installation et l'organisation de nos Écoles. Nous voici amenés au point précis de la surveillance.

Question de la surveillance.

Considérations générales. — Nous la voudrions à la fois moins étroite et plus effective.

1° Elle doit assurer la protection des meilleurs contre les éléments douteux que renferme toute collectivité humaine. Bien souvent, laisser les élèves à « elles-mêmes », c'est livrer les cœurs les plus frais et les plus purs à l'influence des âmes troubles.

2° Mais la surveillance ne saurait être œuvre de simple police. Elle doit assurer l'apprentissage du « self contrôle » par la soumission exacte et sincère à la règle; initier à l'esprit public par les sacrifices obscurs que les nécessités de la vie collective arrachent au caprice, à la paresse, à l'égoïsme.

3° Enfin, il ne faut jamais oublier que si surveiller est parfois nécessaire, inspirer, entraîner sont mieux.

C'est assez dire que la « surveillance » n'est pas une partie secondaire de notre tâche d'éducateur. Elle en est, peut-être, la plus délicate, la plus active, la plus efficace. On réussit, dans l'enseignement, par les qualités d'esprit, par la richesse de l'âme. C'est toute la personne du surveillant, sa manière d'être, son ton, sa bonté profonde qui font son influence ; son tact, son doigté, son sens psychologique qui le rendent apte à conduire des jeunes gens, dans un pays où l'esprit critique est de bonne heure éveillé. C'est assez dire qu'il ne faut pas dans les Écoles normales de surveillance « au rabais », suivant le système souvent néfaste des Écoles primaires supérieures. C'est assez dire que nous ne placerons jamais trop haut les qualités nécessaires à nos surveillantes.

Part du personnel. — Au directeur, appartient l'inspiration, l'exemple, la vigilance. Ce rôle ne peut s'enfermer dans un horaire. Tout directeur, digne de ce nom, prendra de la surveillance toute part utile sans qu'elle puisse être une fois pour toutes arrêtée. Qu'il prenne rang dans le roulement des services, s'il le faut, mais qu'il ne soit jamais convaincu que cela suffit.

L'on ne peut demander aux professeurs d'assurer complètement le service.

La succession du personnel dans les divers services de surveillance risque d'entraîner un manque d'unité dans les observations, les appréciations, le degré de surveillance même.

D'autre part, elle ajoute une charge lourde à la charge de l'enseignement, au détriment des recherches et de la culture libres, sans lesquelles on n'est pas un professeur vivant.

Enfin, il suffirait que ce service fût pour les professeurs un obstacle à la vie de famille pour que ce système fût écarté.

Une surveillante générale. L'Économe laissée à la surveillance matérielle. — Nous demandons une surveillante générale qui ait

une situation sensiblement égale à celle des professeurs. Collaboratrice active de la directrice dont elle allégerait la tâche, lui laissant le temps de diriger effectivement les études, de continuer des études personnelles, elle devrait présenter toutes garanties, non de diplômes, mais de caractère et d'éducation. La surveillante générale pourrait être un professeur détaché pour un an ou deux, une institutrice d'élite, une femme de cœur sans titre spécial. Il serait bon de laisser à la directrice la libre disposition d'un budget de surveillance, le libre choix de ses collaboratrices. Ne peut-on faire confiance sur ce point à quelqu'un qu'on charge de diriger une École?

La directrice et la surveillante générale seraient secondées par une ou deux des meilleures et des plus sûres élèves qui feraient ainsi l'exercice de leur future responsabilité.

Les professeurs — qui devront bien renoncer à l'internat, — pour être plus actifs, plus rompus aux nécessités de la vie, ne participeraient pas à la surveillance comme on l'entend jusqu'ici, mais dans un horaire, qui sera indiqué plus loin, dirigeraient de petits groupes d'élèves dans leurs excursions, leurs travaux pratiques, leurs jeux, leur participation à des œuvres sociales. Dans des groupes limités, leur influence s'exercerait plus sûrement. Il faudra bien que nous renonçions à emmener nos élèves sur les routes en longs troupeaux !

Enfin l'Économe, déchargée de tout enseignement, assurerait d'une façon complète et effective la surveillance matérielle, partie importante dans l'éducation générale.

Éducation intellectuelle.

Les principes posés pour l'éducation générale vont inspirer notre programme d'éducation intellectuelle.

Les élèves. Recrutement. — Nous faisons le vœu de voir les Écoles Normales s'ouvrir à la fois aux futures institutrices publiques et aux futures institutrices privées, recrutées au même concours, au besoin sur deux listes différentes; les premières pourraient profiter d'un nombre *restreint* de bourses, de subventions remboursables. Ce rapprochement, cette communauté d'études et d'efforts améliorerait l'enseignement reçu par tous les

enfants de France, contribuerait, par l'unité morale, à la force et à la grandeur du pays. Il aurait pour résultat d'augmenter le nombre des élèves — internes ou externes — de nos Écoles Normales, qui a toujours été très au-dessous des besoins de l'enseignement.

Conditions d'admission. — Age, dix-sept à vingt ans.

Diplômes. Indifféremment : B. E. P. S. (section générale); D. F. E. S.; Baccalauréat; Brevet unique substitué aux Brevets élémentaire et supérieur.

Cette variété d'origine serait favorable à l'éducation commune, nous permettrait d'aboutir à l'unité, sans l'uniformité.

Le *concours d'admission* devrait atteindre un niveau plus élevé, quant au développement de l'esprit, à la culture générale, surtout en français.

Épreuves. — Suppression : 1° de l'épreuve *d'orthographe*, mais non de grammaire; 2° de l'épreuve *d'écriture*.

Programme limité en histoire, géographie, sciences physiques et naturelles.

Introduction d'une épreuve originale propre à révéler l'intelligence, l'initiative; les exercices scolaires pouvant faire illusion à l'examinateur le plus averti.

Exemple : rapport immédiat snr des faits observés sur place (un départ de train, une disposition de salle); résumé d'un article de revue, entendu ou lu; comparaison de gravures, etc. La forme et la nature de cette épreuve, arrêtée chaque année par le Conseil des professeurs, ne serait pas connue à l'avance. Elle serait très différente d'une année à l'autre pour ne pas prêter à un entraînement scolaire préalable.

Programmes. — Que les trois années d'étude constituent un ensemble aboutissant à un examen unique.

Le programme de chaque année pourrait comporter trois parties :

Éducation physique et pratique (agriculture, ménage), etc.;

Éducation morale et intellectuelle;

Éducation professionnelle.

Nous demandons : 1° que ces programmes aient, pour nos élèves, l'attrait et la valeur de la *nouveauté*, par le choix des matières (économie politique, sociologie), des sujets;

2° Qu'ils soient à la fois inspirés d'un grand souci de culture générale et nationale, et des besoins de notre temps;

3° Qu'ils fassent une grande place à l'étude du français et des sciences morales, l'enseignement de ces dernières étant confié en partie à des spécialistes;

4° Qu'ils établissent une concordance entre l'étude de la géographie, de l'histoire et de la littérature, pour éviter la dispersion, initier à la véritable intelligence de ces études (exemple : Géographie de la Grèce et de la Méditerranée orientale. Histoire grecque. Art et littérature grecs. Le XVIII[e] siècle historique, artistique, scientifique et littéraire);

5° Qu'ils soient limités, renouvelables et souples, se présentent comme des programmes types, à interpréter et à adapter;

6° Qu'ils soient, en ce qui concerne les sciences et leurs applications, spécialisés et adaptés aux besoins d'une région;

7° Qu'ils comportent à côté des matières obligatoires, des matières facultatives, s'assouplissant ainsi à la variété des études antérieures, des aptitudes et des goûts pour le plus grand rendement des études.

Matières facultatives : langues vivantes, latin, musique instrumentale (la musique chorale restant obligatoire), horticulture, décorations et applications, coupe, travaux de couture.

Horaire. — Établi par demi-journées :

Le matin : Consacré à l'étude proprement dite, et comportant deux séances au plus de une heure et demie ou deux heures, dont une séance de français chaque jour. Nous éviterions ainsi la dispersion d'esprit si préjudiciable à la formation intellectuelle.

Le soir : Par roulement :

Exercices physiques, excursions d'étude;

Applications des sciences, travaux pratiques;

Culture professionnelle;

Exercices facultatifs;

Étude libre.

Sanction des études. — Examen de passage éliminatoire à la fin de la première année et même de la deuxième.

Examen unique à la fin de la troisième année, comportant trois parties et trois mentions :

Culture générale (matières obligatoires et facultatives);

Culture professionnelle;

Éducation physique et pratique (matières obligatoires et facultatives).

Les trois mentions ne seraient pas exigées pour obtenir un emploi d'institutrice; deux suffiraient. Le diplôme complet assurerait des avantages de carrière.

Initiation professionnelle.

Les principes. — 1° Favoriser par tous les moyens possibles la connaissance réelle et vivante de l'enfant, par le contact plus fréquent et plus libre avec les enfants de l'École annexe, l'organisation de petits patronages dans l'École, l'adoption par des groupes d'élèves de pupilles dont elles s'occuperaient.

2° Établir un esprit, introduire une préoccupation dominante d'éducation populaire qui profite directement ou indirectement de toutes les études, de toutes les recherches. Une lecture d'article de revue sur l'agriculture du Danemark, par exemple, peut être une lecture d'intérêt pédagogique au premier chef.

3° L'éducation professionnelle des instituteurs est une initiation, bien plus que l'acquisition d'une technique. A cet égard, elle n'est pas distincte de l'éducation générale.

Où et comment se fera l'initiation professionnelle. — 1° *A l'École normale*, par la pratique des meilleures méthodes d'enseignement, expliquées et justifiées parfois par le professeur.

2° *A l'École annexe*, où nos élèves devraient trouver :

Une école *modèle* par l'installation, l'outillage;

Tous les *types* de classe, *y compris la classe mixte à trois cours* (ce serait affaire de recrutement et de répartition des enfants), *y compris le cours de perfectionnement*;

Un *champ d'expérience* pour les applications des directions reçues à l'École Normale, et — en troisième année — pour leurs propres initiatives;

Un *domaine tout proche* pour les observations et les enquêtes nécessaires à toute étude pédagogique.

Avec le personnel de l'École annexe qui devrait plus que jamais présenter les garanties de culture générale, de maîtrise et de souplesse d'adaptation nécessaires, collaboreraient *effecti-*

vement les professeurs de l'École Normale, chacun étant par roulement, chaque année, responsable d'un enseignement dans une des classes de l'École annexe.

3° Le stage à l'École annexe devra être complété par un stage contrôlé, d'un mois, dans des écoles du canton ou de l'arrondissement désignées après entente avec l'Inspecteur d'Académie et l'Inspecteur primaire. Ce stage se ferait pendant le mois d'octobre pour toutes les élèves de deuxième et de troisième année, qui se répartiraient dans différentes écoles. Ce stage serait surveillé par l'Inspecteur primaire et le personnel de l'École normale.

L'on pourrait continuer les visites d'écoles, mais les faire porter surtout sur l'installation, le matériel, l'organisation pédagogique.

Enfin, il faudrait attendre beaucoup du bénéfice que retireraient quelques élèves d'un séjour à l'étranger, par échange avec des élèves d'Écoles Normales d'Angleterre, d'Espagne, d'Italie, d'Amérique que nous accueillerions dans nos Écoles françaises.

Musée pédagogique. — Nos élèves doivent emporter de l'École Normale des directions et une documentation. Chacune de nos écoles devrait, sans tarder, organiser un musée ouvert à tous les instituteurs du département, et dans lequel nos élèves se documenteraient :

Sur le matériel et l'outillage scolaire ;

Sur l'art à l'École ;

Sur les travaux d'élèves et de maîtres ;

Sur les manuels classiques, etc.

Ce musée devrait se renouveler et s'enrichir sans cesse pour enregistrer tous les progrès.

Œuvres annexes. — A l'École Normale doit commencer l'initiation aux œuvres sociales (mutualité, œuvre des pupilles de l'École).

Si elle n'institue pas dès maintenant un cours d'adultes, elle peut s'annexer un patronage auquel collaboreraient volontairement les élèves-maîtresses ; une petite bibliothèque populaire pour jeunes filles et fillettes, qu'il serait facile de tirer en partie de la bibliothèque de l'École Normale, qui grouperait autour de l'École des enfants et des jeunes filles, et dont nos élèves assureraient entièrement le service,

Sanctions aux études professionnelles. — Pour la partie professionnelle de l'examen de fin d'études, nous demandons :

La suppression du « Mémoire » qui risque trop souvent d'être une compilation ou un démarquage.

Nous voudrions voir donner une grande importance aux notes d'ensemble attribuées à chaque élève pour les exercices professionnels pendant les deux dernières ou la dernière année. (Nous supprimerions délibérément de ces exercices les leçons d'adaptation, artificielles par l'extension de l'auditoire, par leur appareil, et dans lesquelles les meilleures élèves-maîtresses ne sont pas elles-mêmes.)

Nous voudrions voir garder dans les épreuves de l'examen professionnel, les interrogations — orales ou écrites — sur la législation, l'organisation pédagogique, la pédagogie pratique.

Nous demanderions que l'élève-maîtresse fût jugée à l'examen non sur une seule leçon à l'École annexe, mais sur plusieurs exercices.

Enfin, nous ajouterions aux épreuves : un rapport en temps limité — écrit ou oral — soit sur un manuel scolaire; sur un article de revue pédagogique; sur un cahier de devoirs; sur une série de résumés de morale; sur une leçon entendue, etc.

Nous restons convaincues qu'un grand effort doit être fait pour que nos Écoles Normales soient à la hauteur de leur destination; que, quelles que soient les transformations nécessaires qui seront faites dans leur installation, leur outillage, leur organisation, elles vaudront surtout par l'esprit qui les animera, la culture, l'ardeur de conviction, la capacité d'action du personnel qu'on y appellera et dont le choix et la préparation reste la chose capitale. Nous demandons beaucoup à nos Écoles, persuadées qu'elles peuvent beaucoup.

*
* *

École normale d'institutrices de Nice.

(*Conseil des professeurs.*)

Il paraît nécessaire d'indiquer les principes généraux qui nous guident dans les diverses parties de cette étude.

1° Les Écoles Normales sont des Écoles professionnelles, et il

faut leur donner ce caractère beaucoup plus qu'on ne l'a fait jusqu'ici, mais ce sont des écoles qui préparent à une profession où une culture à la fois étendue et forte est nécessaire. Il ne faut donc pas que la préparation personnelle des élèves-maîtres soit sacrifiée à la pratique professionnelle.

2° La nécessité de mener de pair étroitement la culture générale et l'éducation professionnelle sans sacrifier l'une ou l'autre, est incompatible avec le souci de présenter à des examens où nos élèves concourent avec des candidats qui n'ont pas les mêmes préoccupations. La suppression du Brevet supérieur était impliquée dans les considérants des programmes de 1905. Elle n'a pas été faite et la réforme à tant d'égards intéressante était vouée par là à la mort et a déçu nos espérances, malgré les programmes dits « limitatifs » qui ont été souvent extensifs.

3° La suppression du Brevet supérieur réalisée, il faudra exiger rigoureusement, pour le passage d'une année à l'autre, des conditions de sérieux, de travail, de savoir et d'aptitudes que des compositions jointes aux notes de l'année établiront sans que la « chance » puisse intervenir. Nous hésitons aujourd'hui à exclure de l'École pour insuffisance, une élève de première année qui ira se présenter au Brevet supérieur dans un centre où le niveau est plus bas et entrera dans l'enseignement, peut-être avant ses compagnes, sans aucun savoir professionnel et avec une culture des plus médiocres.

4° C'est pourquoi il nous paraît nécessaire, si les Écoles Normales remplissent bien leur rôle, — et le personnel donnera son loyal effort à toute réforme qui rendra leur action plus efficace, — que tous les maîtres de l'enseignement primaire passent par les Écoles Normales et satisfassent à toutes les épreuves qui y seront exigées.

5° Mais cela nous conduit à émettre un double vœu : puisqu'il faudra que les Écoles Normales fournissent largement aux besoins du département sans qu'on risque de recourir à des auxiliaires insuffisamment préparés et, d'autre part, que chaque année nous éliminions les malheureux qui se sont fourvoyés dans une carrière où ils ne peuvent réussir, nous souhaitons :

a) Que les élèves des Écoles Normales qui seraient exclus pour insuffisance de culture ou pour inaptitude professionnelle, mais

qui présenteraient cependant les qualités de sérieux, de conscience et de savoir élémentaire qui en pourraient faire de bons employés, soient admis dans une autre administration de l'État;

b) Que ces mêmes administrations accueillent à titre temporaire les élèves-maîtres sortis régulièrement et qui seraient en instance d'emploi, que le temps passé ainsi comme auxiliaires dans une autre administration leur soit compté pour l'avancement et pour la retraite;

6° Enfin il nous paraît souhaitable que la nouvelle réforme des Écoles Normales soit précédée d'une période transitoire où diverses solutions au grave problème qui nous préoccupe seraient cherchées et expérimentées dans les Écoles. Une certaine initiative, sous le contrôle de l'autorité académique, devrait être pour cela laissée aux Conseils de professeurs. Ces essais comporteraient en tout cas comme condition préalable la suppression du Brevet supérieur pour les élèves de l'École Normale.

I. — Éducation générale et discipline intérieure.

Les principes généraux de la discipline ont été posés depuis longtemps. D'excellentes circulaires en ont indiqué l'esprit : de futurs maîtres et de futures maîtresses ne peuvent être tenus comme des enfants, il faut qu'ils apprennent à se conduire eux-mêmes : la surveillance est une protection, une direction, elle n'est pas contrainte, aussi doit-elle être discrète et même un peu distante, mais elle doit être *continue et active*. C'est cette raison, et non une autre, qui la rend à nos yeux un peu difficile à exercer pour le personnel enseignant des Écoles Normales et nous fait désirer une surveillante proprement dite, qui serait une aide pour la directrice et les professeurs. La directrice réduit la portée de son action lorsque, aux heures où les professeurs ne sont pas là, elle est obligée d'intervenir pour de menues choses, elle y use ses forces et son autorité; les professeurs eux-mêmes, à être vus moins souvent et occupés à moins de besognes hétéroclites ne perdraient rien, à notre avis, de leur action. Il est désirable que, deux fois par semaine, par exemple, les professeurs passent une heure ou une heure et demie dans la maison, à la disposition des élèves qui ont un

conseil à demander, une aide intellectuelle ou morale, qu'ils profitent de ce séjour pour faire le tour des études et voir les élèves qui sont occupés à un travail de leur compétence. Il est nécessaire que les professeurs partagent avec le directeur, l'économe et le surveillant la responsabilité de l'éducation morale des élèves, que, pendant leur présence à l'École, que ce soit ou non leur « jour » de service, ils aient la préoccupation constante de l'éducation, il faut qu'ils gardent ce souci au dehors lorsque, dans la rue ou les lieux publics ils rencontrent des élèves-maîtres, il faut qu'ils apportent aux Conseils des professeurs leurs observations sur tout ce qu'ils ont vu, leurs suggestions pour améliorer les résultats de la discipline. Mais il ne servirait de rien de multiplier les heures de surveillance : leur tâche d'enseignement, très sérieuse et très absorbante, souffre de la dispersion à laquelle la surveillance les contraint.

Le choix des surveillants, qui, nous l'avons dit, sont des aides et remplacent totalement à certaines heures le directeur et les professeurs, demande le plus grand soin. Nous ne pensons pas qu'il faille faire de la surveillance un emploi à vie. Un surveillant qui n'aurait qu'à surveiller manquerait d'autorité sur des élèves de cet âge. Sans occupation d'esprit il deviendrait, nous le craignons, un peu mesquin et tracassier. Nous estimons qu'il ne faudrait pas non plus donner la surveillance à des malades. Nous savons par expérience que la partie active de la surveillance ne serait pas à leur portée. Il nous paraît indiqué de donner ces emplois à des jeunes gens qui se préparent au professorat. Cette occupation, en les plaçant intellectuellement au-dessus des élèves, leur donne de l'autorité. S'ils étaient payés et versaient pour la retraite, ces jeunes gens resteraient volontiers deux ou trois ans et se prépareraient sans hâte à un examen qui demande de la maturité. Ils trouveraient des conseils auprès du directeur et des maîtres, ils se cultiveraient et se développeraient naturellement par la conversation avec des esprits plus cultivés et plus mûrs, enfin ils feraient leur apprentissage en assistant à des leçons et parfois en en faisant eux-mêmes, si un maître venait à manquer. Nous pensons qu'il faudrait limiter à trois ans et exceptionnellement à quatre cette sorte de stage dans la surveillance.

II. — Éducation intellectuelle.

1° *Les programmes.*

Les programmes des Écoles sont intéressants et les instructions qui les accompagnent judicieuses. Nous croyons que l'étude de ces programmes donnerait d'excellents résultats s'il nous était possible d'appliquer les conseils que contiennent les instructions. Mais la compression excessive de la matière à enseigner dans les deux premières années et les nécessités de l'examen qui les termine rendent cette application très difficile. La suppression du brevet supérieur ne suffirait pas si elle n'était accompagnée d'une autre réforme : il vaudrait mieux répartir entre les trois années la matière à enseigner, surtout pour l'histoire, la géographie et les sciences. De plus, il faudrait laisser au personnel toute initiative pour le choix des leçons, des applications et des expériences, mais en lui demandant, au début de chaque année, d'établir, dans le cadre du programme officiel, son programme précis pour l'année et par trimestre. Le Conseil des professeurs, et le directeur en cas de partage, aurait à fixer et à unifier ces divers programmes qui devraient le mieux possible s'inspirer de la vie régionale et s'y adapter. Cette condition nous paraît nécessaire pour préparer l'instituteur à son rôle nouveau d'éducateur des adolescents.

Une grave lacune de nos programmes depuis 1905 entraîne de fâcheuses conséquences : l'instruction civique n'y figure plus et nos élèves montrent une ignorance absolue de ce qu'ils auraient à enseigner. Il faudrait rétablir l'instruction civique, en développant surtout ce qui a trait à la vie municipale et y joindre quelques notions de droit usuel.

Il serait utile de consacrer une heure par semaine pendant les trois années à l'enseignement du latin. Plusieurs d'entre nous ont expérimenté par elles-mêmes que, même dans ces proportions modestes, on pouvait faciliter par une telle étude la connaissance du français. Cet enseignement, obligatoire, remplacerait celui des langues vivantes qui deviendrait facultatif.

L'enseignement des langues vivantes donne de médiocres résultats : par économie, on enseigne une seule langue, en sorte que la plupart des élèves apprennent à l'École Normale une autre

langue que celle qu'elles ont étudiée auparavant, et qu'elles n'en savent aucune. Nous pensons qu'il y aurait avantage à mettre à la disposition des élèves et facultativement, un professeur de chaque langue qui consacrerait deux heures par semaine en tout à son enseignement et grouperait les élèves en deux divisions selon leur force. Cela ne coûterait pas plus cher et donnerait de meilleurs résultats.

Enfin, pour éviter la dispersion et associer plus étroitement des enseignements qui dépendent l'un de l'autre, il y aurait lieu d'étudier en première et en deuxième année la psychologie et la pédagogie, chaque question de psychologie étant suivie de l'étude des questions pédagogiques qui s'y rattachent. Le directeur aurait à répartir en deux années, selon le plan qu'il choisirait, cette vaste matière. La morale serait ainsi remise à la troisième année, ce qui ne serait aucunement regrettable, cette science demande une maturité d'esprit et une culture qui ne se rencontrent que dans la dernière année d'études.

2° *Concours d'admission.*

Nous voudrions d'abord que l'enquête morale à l'entrée fût des plus sérieuses et qu'on écartât résolument les candidats légers et paresseux. Nous reprochons au concours d'admission actuel de ne pas nous renseigner suffisamment sur l'inteligence des élèves et sur leurs aptitudes à la profession qu'elles embrassent. Leur savoir positif lui-même, jugé surtout à l'oral, se montre par la suite insuffisant et vague. Nous voudrions que l'examen, distinct de tout autre et passé à *l'École*, sous le contrôle de M. l'Inspecteur d'Académie, comportât trois séries d'épreuves.

Première série. — Épreuves destinées surtout à montrer la culture générale et l'intelligence :

Un texte dicté avec questions (lecture expliquée), deux heures;

Une composition française (narration ou description), deux heures;

Une épreuve de mathématiques (trois questions), deux heures et demie;

Une épreuve de sciences (observation et réflexion), deux heures;

Résumé d'une leçon entendue (de préférence lecture expliquée), une heure.

Deuxième série. — Épreuves portant sur un programme restreint, mais par lesquelles un savoir précis serait rigoureusement exigé. Durée de chaque épreuve : cinquante minutes.

Histoire : quatre ou cinq questions de mémoire, une question d'intelligence.

Géographie : Quatre ou cinq questions de mémoire, une question d'intelligence.

Sciences : questions de mémoire portant sur les matières qui n'ont pas donné lieu à une composition de la première série.

Troisième série. — Épreuves destinées à montrer surtout les aptitudes professionnelles :

1° Lecture expressive et diction : une page lue à vue, une page après préparation ;

2° Raconter une histoire d'après un thème donné ;

3° Dessiner : étude de plante ou d'objet ;

4° Chanter ;

5° Écriture au tableau noir ;

6° Exercice de calcul mental et de calcul rapide au tableau ;

7° Couper et coudre une pièce de layette ;

8° Exercices de gymnastique. Cette épreuve serait très utilement jointe à la visite médicale et la santé entrerait dans l'évaluation de la note.

3° *Examen de sortie.*

L'examen de sortie devrait être conçu dans le même esprit. Le « Mémoire » a beaucoup de détracteurs. Nous lui avons vu donner de très bons résultats, mais qu'on le maintienne ou non, il ne suffit pas. Il faut, à notre avis, un véritable examen, comportant des épreuves écrites pour la culture générale et des épreuves professionnelles.

Première série. — Composition de littérature, quatre heures.

Morale ou pédagogie, quatre heures.

Lecture expliquée écrite, trois heures.

Lettre administrative ou rapport, une heure.

Mathématiques, deux heures.

Sciences, deux heures.

Deuxième série. — A) Épreuve de diction.

Chant solfié et exécuté (ou usage d'un instrument de musique portatif).

Dessin : une composition décorative, des dessins au tableau noir,

B) 1. Histoire racontée ou leçon d'histoire.

2. Leçon de français.

3. Leçon de sciences ou de géographie avec dessins, cartes, etc....

4. Leçon d'arithmétique.

Des épreuves facultatives de cuisine, de travail manuel, de langues vivantes entraîneraient une mention spéciale sur le diplôme. Le total des points obtenus sans les épreuves facultatives donnerait lieu à des mentions : passable, assez bien, bien, très bien.

III. — Éducation professionnelle.

Les résultats obtenus par les Écoles Normales pour l'éducation professionnelle ont été trop dénigrés, mais il est évident qu'ils ne sont pas en rapport avec les efforts du personnel et des élèves-maîtres, pour plusieurs raisons :

1° La culture professionnelle et la culture générale restent forcément trop distinctes et la réforme de 1905 a aggravé le mal en superposant ces cultures au lieu de les fondre.

2° Les élèves de troisième année sont dispersées : le stage les détourne de l'École, l'École les détourne du stage. Les professeurs n'ont jamais les mêmes élèves devant eux, les directeurs des Écoles annexes s'épuisent à redire les mêmes choses à des élèves qui passent. Les heures d'études sont raccourcies par de trop divers travaux pratiques qui gagneraient à être répartis entre les trois années. Les effets de la dispersion vont en s'accusant de la manière la plus nette du premier trimestre au troisième.

3° Les professeurs prendraient un très vif intérêt aux leçons d'application, mais là encore le manque d'unité est inévitable. Les directeurs des Écoles annexes voient leurs classes désorganisées par les enfants qu'on leur enlève; leurs programmes sont modifiés, souvent, quelle que soit la bonne volonté des parties, leurs méthodes et celles des professeurs sont en désaccord, le manque de suite de ces leçons qui viennent une fois par semaine ou par quinzaine est inévitable.

De l'avis de tous, une réforme radicale s'impose.

Dans l'éducation professionnelle, il y a deux résultats à atteindre : l'élève-maître doit apprendre à faire des leçons, il

doit apprendre à « faire la classe », ce qui comporte l'enchaînement des exercices, la discipline, l'initiative personnelle. C'est une erreur de croire qu'on apprend toujours à faire des leçons en faisant la classe : il y a des maîtres qui font la classe toute leur vie, la font même en apparence assez bien, et ne font jamais une leçon. Les autres apprennent à la longue à faire des leçons. A notre avis, l'École Normale doit par une étude raisonnée et expérimentale, éviter aux jeunes maîtres, — et à leurs élèves — ces tâtonnements. C'est le rôle des professeurs de chaque ordre d'apprendre aux élèves-maîtres comment on prépare chaque sorte de leçon et comment on la fait. Mais il ne faut pas partager les responsabilités entre plusieurs personnes. Il faut que chaque sorte d'enseignement soit nettement aux mains de quelqu'un (sous le contrôle du directeur) et que ce quelqu'un ait l'entière responsabilité des résultats.

Voici le système qui nous semble pouvoir donner des résultats. Bien entendu, il demanderait à être expérimenté avant d'être généralisé.

1° *Pendant les trois années*, les élèves-maîtres seront entraînés à préparer et à faire devant leurs camarades des leçons, d'abord au cours élémentaire, puis au cours moyen, puis aux deux cours réunis. Les leçons seront dirigées pour chaque enseignement et pour chaque promotion par le professeur compétent qui enseigne dans cette promotion. Ce professeur aura l'entière responsabilité de cet enseignement dans la classe de l'École annexe où ses élèves s'exercent. Il en fera le programme avec la collaboration des élèves-maîtres, choisira avec eux les sujets de toutes les leçons dont une partie sera faite par eux. Le professeur dirigera l'adjoint de la classe pour les leçons que recevront les enfants en dehors de la présence des élèves-maîtres, de manière à assurer la continuité.

2° Les élèves de troisième année, sans préjudice des leçons d'application prévues pour toutes les classes, passeront, à tour de rôle, quelques heures par jour dans les deux classes de l'École enfantine et maternelle, où elles seront exercées progressivement par la directrice et l'adjointe de ces classes, à y faire tous les exercices, puis à y diriger la classe.

3° Une fois par semaine, toute l'École, directeur, professeurs

et élèves assisteront à une leçon d'application qui sera critiquée par le professeur compétent.

4° Immédiatement après les vacances de Pâques, les élèves-maîtres de troisième année iront tous à la fois, faire un stage dans les écoles de la ville. L'adjointe de la classe leur donnera à faire progressivement une demi-classe, une classe, une journée de classe. Le directeur de l'École Normale et les professeurs les visiteront. Les élèves-maîtres auront à rédiger après ce stage un court mémoire sur un sujet qui leur sera donné à l'avance et qu'elles devront traiter dans un délai d'un mois.

Cette organisation aurait pour effet d'accroître considérablement le temps donné à la culture professionnelle sans nuire à la culture générale. Celle-ci, en effet, ne serait jamais interrompue, ni dispersée. Cette réforme intéresserait d'une manière directe le personnel enseignant à la culture pédagogique. Il y aurait une concentration beaucoup plus grande des efforts.

Bien entendu des objections seront soulevées et des difficultés surgissent : 1° Le projet supprime les directeurs d'École annexe tout en les multipliant. Les intérêts du personnel ne paraissent pas sérieusement lésés. Si les directeurs d'école annexe sont des professeurs, leur situation est garantie, et l'indemnité d'école annexe est si faible qu'elle ne paie pas actuellement leur tâche longue, lourde et décourageante. Si les directeurs sont des instituteurs, ils trouveront toujours leur emploi dans la classe enfantine ou bien on pourra leur trouver une situation au moins aussi avantageuse dans le cadre auquel ils appartiennent.

2° L'intérêt des enfants et la continuité de la classe dans les cours de l'école annexe exigent qu'il y ait néanmoins une maîtresse dans chaque cours. Celle-ci aura forcément un rôle effacé et devra se soumettre aux directions des divers professeurs compétents pour les leçons qui lui sont laissées. Suivant l'importance des écoles, deux ou plusieurs élèves-maîtresses sortantes choisies parmi les meilleures pourraient remplir ce rôle pour une année et recevoir un traitement de stagiaires. L'une d'elles pourrait peut-être servir d'adjointe à la classe enfantine. Assistant aux leçons d'application, ces jeunes filles se perfectionneraient elles-mêmes et pourraient constituer dans le département une élite.

3° La tâche des professeurs sera naturellement alourdie. Il

faudra nécessairement prévoir cinq professeurs, mais cela ne constituera pas une augmentation du personnel, puisque le personnel de l'École annexe sera libéré. La seule augmentation de dépenses sera le traitement des jeunes stagiaires. Cette réforme considérable sera donc peu coûteuse.

Il nous paraîtrait intéressant d'organiser tous les ans à l'École Normale une semaine pédagogique où seraient conviés les instituteurs du département qui y entendraient des causeries faites par le personnel de l'École, des inspecteurs primaires, des instituteurs, des amis de l'Université. Des facilités de voyage et de séjour seraient accordées. Nous verrions là un moyen de maintenir le contact entre l'École et le personnel du département et d'entretenir une sorte de vie commune.

Ci-après un projet d'emploi du temps qui permettra de mieux voir les réformes proposées :

HORAIRE DE LA PREMIÈRE ANNÉE

Français. — Grammaire	1	6
Exercices de langage et grammaire au Cours élémentaire	1	
Composition française	1	
Littérature	2	
Diction et art de raconter (un certain nombre de leçons à faire au C. E.)	1	
Latin		1
Histoire	2	3
Applications au C. E.	1	
Géographie	2	3
Applications au C. E.	1	
Lectures personnelles dirigées par le professeur de la classe. Comptées à l'emploi du temps du professeur 2 ou 3 heures.		
Psychologie et pédagogie	2	2
Mathématiques	2	3
Applications au C. E.	1	
Sciences physiques et naturelles	3	4
Applications au C. E.	1	
Dessin. — Décoratif	2	5
Relief	2	
Applications au C. E.	1	
Chant. — Solfège	1	2
Applications au C. E.	1	
Cuisine. — Travaux pratiques (par groupes) (3 heures à l'horaire du professeur)		1/2
Total		29 1/2
Facultatif. Langue vivante	1	

HORAIRE DE LA DEUXIÈME ANNÉE

Matière	Heures	Total
Français. — Littérature	3	
Composition française	1	
Applications au Cours moyen :		6
Langue française	1	
Composition française	1	
Latin		1
Histoire	2	3
Applications au C. M.	1	
Géographie. — *Idem*		3
Lectures personnelles dirigées par le professeur de Lettres de la classe (2 heures ou 3 à son emploi du temps).		
Psychologie et pédagogie		2
Mathématiques	2	3
Applications au C. M.	1	
Sciences	3	4
Applications au C. M.	1	
Dessin. — Relief et géométrique	1 1/2	
Décoratif	1 1/2	4
Applications au C. M.	1	
Chant. — Solfège	1	2
Applications	1	
Travaux manuels. — Applications du dessin		2
Total		30
Facultatif. Langue vivante	1	

HORAIRE DE LA TROISIÈME ANNÉE

Matière	Heures	Total
Français. — Littérature et composition française	3	5
Applications à une classe à 2 cours	2	
Histoire	2	3
Applications aux 2 cours réunis	1	
Géographie	1	2
Applications aux 2 cours réunis	1	
Lectures et travaux personnels dirigés par le professeur et comptés 4 heures à l'emploi du temps de celui-ci.		
Morale	2	3
Leçons de morale aux 2 cours réunis	1	
Mathématiques. — Applications	1	1
Sciences. — Hygiène et puériculture	1	
Causeries scientifiques	1	3
Applications aux 2 cours réunis	1	
Dessin. — Croquis au tableau noir	1 1/2	
Dessin décoratif	1 1/2	4
Applications aux 2 cours	1	
Chant. — Applications. Chant dirigé avec toute l'École annexe	1	1
Exercices individuels de musique		
Travail manuel. — Coupe et assemblage	3	3
Travaux domestiques	2	2
Législation de l'enseignement primaire (20 leçons)		1/2
Total		27 1/2
Langue vivante facultative	1	
Latin facultatif	1	



N[lle] série. Tome LXXV. N° 11 Novembre.

REVUE Pédagogique

L'Égalité de culture par l'Enseignement professionnel[1].

La poursuite de l'égalité est, à toute époque, une des tendances maîtresses de Proudhon. Elle est à l'origine sa passion dominante. Mais comment réaliser pratiquement cette égalité? Un semblable idéal n'est-il point chimérique, contraire à la nature des choses? Peut-on nier que les intelligences, les énergies, les « capacités » en un mot ne soient inégales? Et cette inégalité des capacités n'entraîne-t-elle pas nécessairement, légitimement, comme le prétendaient Saint-Simoniens et Fouriéristes, l'inégalité des rétributions? Tel est le problème que Proudhon posait hardiment dès son premier Mémoire et que dès lors il résolvait en réclamant sans réserves « l'égalité des conditions », « l'égalité des appointements ». Il y reviendra maintes fois. Des arguments nouveaux, plus subtils et plus profonds renforceront progressivement ses affirmations

1. Extrait d'un livre qui paraîtra prochainement sur Proudhon.

premières. Nous voudrions essayer de marquer les principaux aspects de cette discussion subtile et nuancée. La question du juste salaire, comme celle, toute proche, du juste prix, n'a pas cessé d'être actuelle. La grande crise de la guerre a pu produire, là comme ailleurs, un déséquilibre profond, et trancher par la brutale opposition des forces ou par la tyrannie sans contrepoids du monopole, quelques-uns des problèmes dont Proudhon s'efforçait obstinément de trouver et de définir la solution de droit. On sourira peut-être du soin qu'il prend de critiquer, comme bénéficiant d'un antique préjugé métaphysique, l'excessive rétribution de l'intellectuel et du philosophe, alors qu'aujourd'hui le salaire de l'ouvrier d'usine dépasse à l'ordinaire le traitement du professeur de Sorbonne. Nous assistons à un bouleversement général des situations sociales, qui n'est pas suffisamment dominé par la justice. Mais si une organisation véritable doit sortir de ce chaos, si nous devons connaître autre chose que le déchaînement sans frein des appétits et la lutte sans merci des classes se heurtant et se tyrannisant tour à tour, c'est la justice seule qui nous fournira les formules de l'ordre nouveau. La justice fut l'idéal suprême, la pensée constante de Proudhon. Cherchons donc comment, inspiré par elle, il envisage cette opposition de l'intelligence et du travail manuel qu'à travers les œuvres des réformateurs de son temps, il aperçut d'abord comme un obstacle à la stricte égalité des conditions. Nous pénétrerons ainsi peu à peu au cœur même de la doctrine. Et nous verrons la question de l'égalité des salaires, devenant bientôt celle de l'équivalence des capacités, s'élargir en une philosophie, originale et profonde, de l'enseignement professionnel et de la culture industrielle.

I. — L'égalité des salaires.

Dans les premières années, l'égalité qui préoccupe Proudhon est d'abord l'égalité des *salaires*. Il n'en pouvait être autrement; tout proche encore de sa vie « manœuvrière », comme il dit, c'est à l'organisation de l'atelier, à l'égalité des travailleurs dans l'atelier qu'il devait d'abord penser. Nous savons qu'il fut typographe. Ce sont ses expériences personnelles dont nous recueillons l'expression.

« Dans l'imprimerie, où les travailleurs sont d'ordinaire à leurs pièces, écrit-il[1], l'ouvrier compositeur reçoit tant par mille de lettres composées, et, le pressier tant par mille de feuilles imprimées. Là, comme ailleurs, on rencontre des inégalités de talent et d'habileté. Lorsqu'on ne redoute pas la *calence*, c'est-à-dire le chômage, que le tirage et la lettre ne manquent pas, chacun est libre de s'abandonner à son ardeur et de déployer la puissance de ses facultés; alors celui qui fait plus gagne plus, celui qui fait moins gagne moins. L'ouvrage commence-t-il à devenir rare, compositeurs et pressiers se partagent le travail, tout accapareur est détesté à l'égal d'un voleur ou d'un traître. — Il y a dans cette conduite des imprimeurs, une philosophie à laquelle ni économistes, ni gens de lois ne s'élèveront jamais... » et plus loin : « Si nos législateurs avaient observé les instincts populaires non pour les imiter servilement, mais pour les réformer et les généraliser, depuis longtemps la liberté et l'égalité seraient assises sur une indestructible base ».

Observateur et apologiste de la pratique ouvrière, Proudhon nous rappelle ici les théoriciens modernes du

1. Premier Mémoire, I, p. 101 et 102.

syndicalisme révolutionnaire, qui se flattent d'écarter les spéculations *a priori*, pour étudier, telles qu'elles se traduisent au jour le jour en actes de combat, les affirmations instinctives du prolétariat. Et c'est encore à une conception toute proche de celle de Proudhon que s'arrêtent aujourd'hui les syndicats ouvriers. Le débat est entre le travail « aux pièces » et le travail « en conscience », comme disent les typographes. Proudhon reproche au travail à la tâche d'aboutir à l'accaparement du travail par les ouvriers les plus habiles. Le principe « *à chacun selon son travail*, dans le sens de *qui travaille plus doit plus recevoir* », suppose, contre toute évidence, que la quantité des choses à produire est illimitée. « La matière à exploiter n'est pas inépuisable, écrit Proudhon (d'un mot qui rappelle ses préoccupations agraires, mais dans un sens tout à fait général) et celui qui travaille plus vite, s'il voulait travailler davantage, priverait les autres de leur travail[1]. » Le même argument justifie toujours l'hostilité des syndicats ouvriers contre le travail à la tâche. Le travail à la tâche n'est pas seulement à leurs yeux un moyen dont use le patron pour obtenir la main-d'œuvre à vil prix, il entraîne bientôt la misère des ouvriers les moins habiles, dépossédés en quelque sorte de leur travail par leurs camarades mieux doués. Plus spécialement, la corporation des typographes, qui est parvenue à un si haut degré d'organisation professionnelle, a maintes fois insisté sur ce danger. Le travail à la journée « à l'exclusion du travail aux pièces », lisons-nous dans le résumé des griefs des Travailleurs du livre aux Congrès nationaux et internationaux tenus à Paris en 1889, est le seul procédé pratique

1. I, p. 101 à 103.

de garantir à tous les ouvriers un minimum de salaire et d'amoindrir le chômage causé par la production exagérée d'un certain nombre de travailleurs [1].

Cependant ce n'est là pour Proudhon qu'une attitude provisoire. Il ne tardera pas à manifester hautement ses préférences pour le travail aux pièces. L'égalité des salaires lui apparaîtra comme un idéal simpliste, suspect de communisme et de mysticisme fraternitaire et se rattachant à cet ensemble d'utopies dangereuses dont il rendait responsable le « socialisme du Luxembourg ». La grande affaire sera désormais pour lui de provoquer l'initiative et de garantir la responsabilité du travailleur. C'est la responsabilité qui « fait la distinction des ouvriers en bons, médiocres et pires, qui assigne des différences de valeur à des produits formés des mêmes matières et sortis de fabriques semblables, qui anime l'émulation, arrête les prétentions excessives et punit d'une chute soudaine l'ambitieux qui se méconnaît » [2]. Ainsi, dès la *Création de l'Ordre* (1843) il abandonne l'idée de l'égalité des salaires pour celle de l'égalité, ou mieux, de la proportionnalité du salaire et du produit. « Le salaire doit être égal au produit, écrit-il, par cela seul le travailleur est rendu responsable de son œuvre. J'ajoute que la justice le veut ainsi, car la justice consiste à mettre tous les travailleurs à même d'obtenir par leur produit un bien-être égal : elle ne va pas jusqu'à conduire par la main et à forcer la volonté aux individus à exagérer la charité fraternelle pour niveler, en l'absence de mérite, la récompense. Là est surtout le vice de la communauté. » Nous retrouvons ici l'évolution qui caractérise l'ensemble

1. Voir Radiguer, *Maîtres imprimeurs et ouvriers typographes*, Paris, 1903, p. 494 et 495.
2. *Création de l'Ordre*, III, p. 288.

de l'œuvre proudhonienne et qui fait toujours plus grande la place à la liberté à côté de l'égalité.

En vertu du même progrès, Proudhon abandonnera bientôt les pénétrantes critiques par lesquelles il réfutait, dans son premier mémoire, les doctrines qui prétendent donner au travailleur l'intégralité de son produit. « La division et la simultanéité du travail multiplient la variété et la quantité des produits, la spécialité des fonctions augmente la quantité des choses consommables.... Or, ce fait incontestable et incontesté de la participation générale à chaque espèce de produit, a pour résultat de rendre communes toutes les productions particulières, de sorte que chaque produit sortant des mains du producteur se trouve d'avance frappé d'hypothèque par la société[1]. » C'était la réfutation décisive de la thèse popularisée par Anton Menger du « droit au produit intégral du travail ». Et pourtant c'est de cette thèse que de plus en plus se rapprochera Proudhon; de plus en plus c'est « l'égalité du salaire et du produit » qu'il considérera comme l'expression même de la justice, la traduction de cette « loi de réciprocité » qui doit régir les rapports des ouvriers entre eux et des ouvriers avec les maîtres. Les arguments inspirés par l'idée de solidarité, les appels au dévouement, au don gratuit, tiennent dans les premières œuvres une place qu'ils ne garderont pas dans la suite. La haine du communisme poussera de plus en plus Proudhon à rejeter toute considération étrangère à la stricte justice, et la justice lui paraîtra trouver sa meilleure garantie dans la fière revendication, par chaque citoyen, de l'intégralité de son droit. Il ne s'agit pas de se sacrifier, mais d'échanger, *do est des*.

---

1. I, p. 119 et 120.

La vie est un combat. « La théorie d'une égalité pacifique fondée sur la fraternité et le dévouement, n'est qu'une contrefaçon de la doctrine catholique du renoncement aux biens et aux plaisirs de ce monde, le principe de la gueuserie, le panégyrique de la misère. L'homme peut aimer son semblable jusqu'à en mourir, il ne l'aime pas jusqu'à travailler pour lui[1]. » A chacun donc selon son produit. La justice est au terme de la lutte quand cette lutte est de part et d'autre courageuse et loyale. Proudhon est sur la voie qui le conduira, en 1861, à la réhabilitation du droit et de la force.

Mais alors même qu'il proclame la nécessité de la lutte entre les producteurs, Proudhon ne renonce pas à cette « égalité des appointements » dont la recherche passionnée inspirait ses premiers Mémoires. Certes, l'égalité ne sera jamais qu'approximative. Comment en serait-il autrement dès lors qu'on repousse le communisme, qu'on se refuse à confier à je ne sais quelle autorité souveraine le soin de répartir les tâches et de fixer les salaires, qu'on proclame au surplus l'utilité, la fécondité de la concurrence et qu'on considère chaque subdivision du travail « comme une souveraineté où l'homme se pose dans sa force et son indépendance[2]? » Chacun sera rémunéré selon son travail, ou plus exactement selon son produit et, même si tous étaient également laborieux, les différences d'habileté mettront des différences dans la valeur des produits[3]. L'égalité du salaire et du produit n'entraînera pas cependant de grande inégalité dans les conditions, si l'on prend garde en premier lieu de fournir à tous les travailleurs des moyens égaux

1. *Contr. Écon.*, I, p. 188; *Œ. c.*, t. IV.
2. *Contr. Écon.*, I, p. 179; *Œ. c.*, t. IV.
3. T. XXV, p. 278, 279.

d'exercer fructueusement leur activité, — et l'on peut dire que toutes les réformes économiques de Proudhon tendaient à ce but — et en deuxième lieu de ne tenir compte pour la détermination du salaire que de la valeur du produit, c'est-à-dire de son utilité et du travail qu'il a coûté[1]. Or, cette deuxième condition n'est pas aujourd'hui davantage remplie que la première. Ce n'est pas d'après la valeur du produit, ou ce qui revient au même, d'après la valeur du service rendu à la collectivité qu'est fixée le plus souvent la rétribution du travailleur, c'est en considération de la personne, et il s'est établi entre les personnes une hiérarchie factice qui favorise les unes au dépens des autres. Ainsi la loi de justice est violée par « l'acception de personne, de laquelle naissent le parasitisme, l'inégalité des conditions, le défaut d'équilibre des fonctions et la fausse répartition des produits[2] ». En s'en prenant à l'acception de personne, Proudhon va produire tout un ensemble d'arguments nouveaux en faveur de l'égalité des appointements.

II. — L'équivalence des capacités.

La plus fréquente des « acceptions de personne », l'une des plus injustes aussi aux yeux de Proudhon, est celle qu'on a l'habitude de faire en faveur des « capacités », comme disent les Saint-Simoniens, du talent et du génie, comme disent les Fouriéristes. Proudhon dirigera contre elles d'inlassables critiques. Nous allons voir comment son argumentation s'est peu à peu développée et enrichie, pour

---

1. La considération du travail et celle de l'utilité sont conciliées par la théorie proudhonienne de la valeur.
2. *La Guerre et la Paix*, t. II, p. 331; *Œ. c.*, t. XIV.

aboutir dans *Justice* à une théorie de la connaissance et à une philosophie du travail.

Dès les premiers Mémoires, on est frappé de l'importance que Proudhon attache à cette question et les déclarations ardentes qu'elle lui inspire nous éclairent vivement sur ses sentiments profonds. « Talent et génie, s'écrie-t-il, mots sublimes dont la société aime à récompenser comme des sentinelles avancées sur sa route, les plus précoces de ses enfants, mais mots funestes qui ont produit plus d'esclaves que le nom de liberté n'a fait de citoyens. Talent et génie, à ces mots magiques, comme à une évocation de la divinité, le troupeau des humains se prosterne, la volonté expire dans les consciences subjuguées, l'esprit s'arrête enchaîné par la fascination de la peur.

... « Voilà pourquoi les sociétés ont eu jusqu'à présent des périodes de sommeil et des temps de renaissance, pourquoi toute manifestation de l'esprit ainsi que de la liberté a commencé par la révolte. L'homme anéanti d'abord devant ces idoles..., insensiblement reprend courage..., fatigué d'obéissance, tout à coup il se lève, et, longtemps avant sa raison, son cœur a proclamé l'égalité [1]. » Proudhon ne veut pas que le respect, même justifié par la supériorité du génie, étouffe les intelligences et paralyse les volontés. Il croit à la valeur incomparable de l'individu et il demande à l'individu de se poser, en face des « autorités » quelles qu'elles soient, dans toute l'orgueilleuse conscience de sa valeur propre. Nous l'avons comparé à Nietzsche, mais on saisit la différence. Nietzsche, artiste raffiné et hautain, aristocrate, exalte la « volonté de puissance » afin que les hommes supérieurs, dominant l'obscur troupeau des esclaves,

---

1. Avertissement aux propriétaires, II, p. 40.

puissent développer sans contrainte tout ce que leur nature contient d'exceptionnel et d'unique. C'est la revendication furieuse des « esclaves » que fait entendre Proudhon. Issu du peuple et resté peuple, il réclame, contre le génie même, le droit, pour tout homme, d'affirmer sa pensée personnelle, d'être fièrement et pleinement tout ce qu'il peut être. N'a-t-il pas dû, lui, simple ouvrier s'essayant tardivement à la philosophie et à la science, s'affranchir de toute « peur » et de toute modestie, fouler aux pieds toute « idolâtrie », pour oser s'en prendre à des doctrines affirmées comme des vérités intangibles par les grands maîtres des Académies et les héros de la politique. Et que de fois, au terme de sa critique, ne s'est il pas aperçu qu'il n'avait en face de lui que de pseudo-génies! Devant la raison, y a-t-il encore des génies[1]?

Sans doute il y a aujourd'hui entre les hommes des différences énormes de « capacité », comme disent les Saint-Simoniens. Mais à quoi tiennent ces différences? Sont-ce des différences de nature? Ceux-là sans doute voudraient le faire croire qui s'efforcent de perpétuer le privilège en décrétant l'irrémédiable infériorité du plus grand nombre. D'accord avec les affirmations désespérantes de l'Église, ils proclament l'éternité de l'inégalité dans l'espoir d'assurer l'éternité de leur suprématie. Mais n'est-il pas vrai que « chez l'individu comme chez l'homme collectif, l'intelligence est bien plus une faculté qui vient, qui se forme et se développe, *quæ fit*, qu'une entité ou entéléchie qui existe toute formée, antérieurement à l'apprentissage.... Par l'importance de ses acquisitions, par son capital en un mot, l'intelligence diffère et différera toujours d'un individu

1. Il n'hésite pas à répondre non, dans *Justice*, XXII, p. 344.

à l'autre; mais comme puissance égale dans tous à l'origine, le progrès social doit être, en perfectionnant incessamment ses moyens, de la rendre à la fin chez tous égale. Sans cela le travail resterait pour les uns un privilège et pour les autres un châtiment[1] ». La raison est égale chez tous à l'origine; nous retrouvons ici le disciple de Descartes. « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée. » Proudhon s'efforcera de démontrer à son tour ce principe et insistera sur son importance extrême « pour la détermination du droit personnel, constitutif de la société[2] ». « Un homme peut avoir vu plus de choses que le commun de ses semblables, il peut les avoir vues plus en détail et de plus près; il peut ensuite les considérer de plus haut et dans un ensemble plus vaste : question de *quantité* qui n'influe en rien sur la QUALITÉ de la connaissance, n'ajoute point à la certitude, par conséquent n'augmente point la valeur de l'esprit[3]. » C'est que les moyens par lesquels l'esprit arrive à la certitude ne sont pas autres dans les opérations les plus élémentaires de ce qu'ils sont dans les plus difficiles; et comme Descartes encore, Proudhon incline à mettre toute la supériorité de l'homme de génie dans une application plus stricte des règles de la méthode et dans une plus grande étendue des « acquisitions de la mémoire[4] ». Entre l'homme de génie et l'homme du peuple, toute la différence est que « l'un a appris plus que l'autre; mais la raison est la même chez tous deux, et c'est pour cela que le législateur, révolutionnaire et philosophe tout à la fois, a décidé qu'il ne serait fait entre eux

---

1. *Contr. Écon.*, I, 143; *Œ. c.*, t. IV.
2. *Justice*, XXI, p. 11.
3. *Justice*, XXI, p. 11.
4. *Contr. Éc.*, I, p. 141; *Œ. c.*, t. IV.

aucune acception de personne. C'est pour cela enfin que la civilisation moderne tend invinciblement à la démocratie : là où règne la philosophie et où par conséquent l'identité de la raison philosophique est reconnue, la distinction des classes, la hiérarchie d'église et d'état est impossible[1] ».

En résumé, les inégalités que nous relevons aujourd'hui entre les « capacités » ne sont pas irréductibles. Il est possible, par un bon système d'éducation, de les atténuer indéfiniment. « Développez ces intelligences, s'écriait déjà Proudhon dans l'*Avertissement aux Propriétaires*, façonnez ces organes, émancipez ces âmes, et bientôt, mortels desséchés d'égoïsme, vous verrez à quoi se réduit votre prétendue supériorité[2]. » C'est ainsi que les préoccupations pédagogiques vont prendre une place croissante dans sa doctrine. Devons-nous penser cependant que tous les hommes sont en principe également aptes à toutes espèces d'études et de travaux? N'y a-t-il aucun compte à tenir des dispositions naturelles dans la détermination des vocations? Proudhon ne soutiendra pas ce paradoxe; mais diversité ne signifie pas inégalité, tout au contraire. Nous revenons ici à l'Économie politique.

C'est à l'économie politique en effet et au maître qu'il considère comme le véritable fondateur de cette science, Adam Smith, « ce philosophe si profond et encore trop peu compris », que Proudhon emprunte le principe de sa démonstration. Adam Smith a montré l'importance de la division du travail pour la multiplication des richesses; mais la division du travail implique nécessairement la diversité des capacités. Il s'ensuit qu'en dépit du préjugé

1. *Justice*, XXI, p. 13.
2. II, p. 40.

courant, tous les genres de talent étant également indispensables dans la société et n'étant rien l'un sans l'autre, tous ont droit à la même rétribution. Il n'y a pas de professions nobles et de métiers bas, il n'y a que les *fonctions* diverses et solidaires d'un même organisme. En d'autres termes, écrit Proudhon, « une couturière étant fonctionnaire au même titre qu'une danseuse, leurs appointements doivent être égaux [1] ». Telle est, débarrassée de ce que certaines formules peuvent avoir d'excessif et de paradoxal, la thèse que défendait Proudhon dès son premier Mémoire. « Dans une société d'hommes, les fonctions ne se ressemblent pas : il doit donc exister des capacités différentes [2]. » Il le faut pour que se réalise « le principe de la *division du travail*, principe fondé sur la spécialité des vocations [3] ». Supposez que tous les individus soient doués de dispositions identiques, alors « comme personne ne peut être contraint, ce sont les fonctions réputées grossières, viles ou trop pénibles, qui doivent être les mieux payées, ce qui ne répugne pas moins à l'égalité qu'au principe « à chacun selon ses œuvres ». Donnez-moi au contraire une société dans laquelle chaque espèce de talent soit en rapport de nombre avec les besoins et où l'on n'exige de chaque producteur que ce que sa spécialité l'appelle à produire et tout en respectant la hiérarchie des fonctions, j'en déduirai l'égalité des fortunes .[4] » Dans une société de ce genre en effet, où tout individu, n'étant chargé que d'une tâche à laquelle il est pleinement apte, s'en acquittera pleinement, et où toute tâche sera également indispensable à la prospé-

1. II, p. 33.
2. I, p. 104 et 105.
3. I, p. 104.
4. I, p. 106.

rité générale, chacun aura le droit d'exiger en échange de ses services une rétribution égale à celle que lui-même consent aux autres. L'inégalité ou plus exactement la diversité des aptitudes a pour conséquence immédiate l'égalité des appointements.

Nous n'entrerons pas dans les détails de l'argumentation subtile et souvent peu claire par laquelle Proudhon défend cette thèse dans son premier Mémoire. Plus d'une difficulté demeure. Comme le démontre avec force l'auteur anonyme de la *Défense du Fouriérisme*, à supposer même que toutes les fonctions soient égales entre elles et dignes d'une même rétribution, il reste qu'à l'intérieur de chaque fonction il y aura des travailleurs plus ou moins habiles et plus ou moins zélés et qu'il est à la fois contraire à la justice et préjudiciable au progrès industriel de rétribuer les mauvais à l'égal des bons. Proudhon finira par le reconnaître lui-même. Au surplus, l'égalité des appointements, telle qu'il la conçoit en 1840, suppose que toutes les capacités ont la même *valeur* sociale, c'est-à-dire valeur impliquant à la fois utilité et rareté, qu'il n'y a pas surabondance de travailleurs dans certaines fonctions et pénurie dans d'autres, qu'en vertu d'une sorte d'harmonie préétablie, le nombre et le genre des talents correspond toujours au nombre et au genre des besoins. Mais un tel optimisme, s'il témoigne de l'influence persistante de Fourier chez son contradicteur, n'est aucunement confirmé par l'expérience; les talents peuvent surabonder dans certains ordres de travaux et manquer ailleurs : et l'on ne voit guère d'autre moyen, en dehors de la contrainte, pour les attirer là où ils ne se portent pas spontanément, que de les payer davantage. Qu'on envisage l'utilité sociale ou l'aptitude des individus, l'égalité stricte des appointements apparaît donc, en dépit des raison-

nements de Proudhon, comme une impossibilité. Lui-même, pressé par les vives et pénétrantes critiques des Fouriéristes, ne tardera pas à s'en rendre compte.

Quelque chose cependant demeure de ce long et subtil effort pour déduire l'égalité des appointements de la diversité des capacités, c'est l'idée qu'en principe toutes les professions se valent, qu'il n'y a pas lieu d'établir entre elles des différences de noblesse ou de dignité, parce que toutes sont des organes solidaires d'un même être collectif et concourent également à la vie commune. L'idée a été bien souvent reprise par les philosophes de la solidarité et elle est devenue l'un des principes directeurs du syndicalisme révolutionnaire. Mais c'est incontestablement à Proudhon que revient le mérite d'en avoir compris toute l'importance. Il y rattache quelque part l'ensemble de sa doctrine. « Toutes nos idées sur la religion, la métaphysique, la morale, le droit, l'art lui-même, toute notre polémique, en un mot toute notre philosophie résultera de ce profond principe de l'*égalité des fonctions*, principe dont le premier corollaire est l'improductivité du capital, la première application le crédit gratuit, correspondant à l'abolition de tout parasitisme et de tout privilège. » Seulement, ici encore, approfondissant sa propre pensée, Proudhon a su lui apporter progressivement des tempéraments et des compléments que ses lecteurs n'ont pas suffisamment remarqués. De même qu'à l'intérieur de chaque fonction il se refusera bientôt à faire de l'égalité un encouragement à la paresse, et demandera qu'on proportionne la récompense au mérite, de même l'égalité de droit qu'il revendique entre les fonctions ne lui paraîtra pleinement justifiée que si elle se double d'une égalité effective d'intelligence et de capacité entre les diverses catégories de

travailleurs. Une pareille égalité est possible, puisque nous savons, avec Descartes, qu'il n'y a pas de différences essentielles entre les divers esprits; il nous reste à montrer par quel système d'éducation et par quel mode d'organisation du travail cette égalité virtuelle peut devenir une égalité réelle.

Nous abordons ici la partie la plus originale et la plus profonde de la conception proudhonienne de l'égalité.

III. — L'enseignement professionnel et l'organisation de l'atelier.

Est-il donc vrai que, dans les plus humbles métiers, il soit possible au travailleur de faire preuve d'autant d'intelligence et d'habileté, d'acquérir une « capacité » aussi haute que dans les professions considérées traditionnellement comme les plus nobles? Telle est en effet la thèse que veut démontrer Proudhon. Elle suppose toute une philosophie, esquissée dans les *Contradictions Économiques*, et largement exposée dans le grand traité *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*. Réhabilitation du travail manuel, dont la condamnation par les philosophes de la transcendance, était la conséquence de leur thèse sur la séparation substantielle de la matière et de l'esprit, critique du dogme de la chute, qui fait de l'inégalité des conditions une fatalité éternelle et voit dans le travailleur manuel un réprouvé, surtout, pièce capitale de la philosophie de l'immanence, affirmation que le travail, l'activité technique, l'industrie, ne sont pas seulement la manifestation primitive et spontanée, mais la réalisation la plus féconde et la plus noble de l'intelligence, il y a là un ensemble de thèse du plus haut intérêt et qui sont à la base de toutes les conceptions de Proudhon sur la rétribution du travail.

Le travail est pénible, il est dégradant. Telle est l'opinion commune, que confirme la religion. Et il n'est pas douteux que, dans l'organisation industrielle actuelle, cette double affirmation est d'accord avec les faits. Le machinisme, aggravant encore les effets de la division du travail, a pour conséquence immédiate l'épuisement et l'abrutissement de l'ouvrier, mais ce qui est le fait d'aujourd'hui doit-il être le fait de toujours? Telle est la question que se pose Proudhon. « Tandis que, sous le régime des religions, la fatalité prime la liberté, et que la répugnance et la peine sont en excès, on demande si, sous le régime inauguré par la Révolution, la liberté primant la fatalité, le dégoût du travail ne peut pas diminuer au point que l'homme le préfère à tous les exercices amusants inventés comme remèdes à l'ennui et réparation du travail même? » — et voici la réponse : « Les économistes sortis de la Révolution... soutiennent si que... par son côté fatal et en tant que la nature extérieure en fait une nécessité, il [le travail] est répugnant et pénible, par son côté libre, en tant qu'il est une manifestation de notre spontanéité, il doit être attrayant et joyeux; qu'au surplus la répugnance et la peine qui, dans l'état actuel de l'industrie humaine, accompagnent à si haute dose le travail, sont l'effet de l'organisation servile qui lui a été donnée, mais qu'elles peuvent et doivent se réduire par une organisation libérale,... qu'ainsi il y a lieu d'espérer que, par une nouvelle émission des principes de la justice et de la morale, par un autre système d'enseignement professionnel, par une autre organisation de l'atelier, le travail, perdant son caractère servile et mercenaire, sera en même temps affranchi de la fatigue et du dégoût que la fatalité lui confère[1] ».

1. *Justice*, XXII, p. 262, 263.

Une autre organisation de l'atelier, un autre système d'enseignement professionnel, ces deux réformes impliquant et réalisant une autre conception de la morale et de la justice, telles sont donc aux yeux de Proudhon les conditions essentielles de la libération du travail. Il veut que le travail cesse d'être pénible; mais, insistons-y, il veut surtout qu'il cesse d'être dégradant. Le plus important à ses yeux est de sauvegarder la dignité du travailleur, d'augmenter sa valeur, et cela n'est possible que si celui-ci trouve dans son travail même le moyen d'exercer pleinement toutes ses facultés. Bref, il s'agit moins de « passionner » le travail, de le rendre « attrayant » comme eut dit Fourier, que de l'ennoblir, c'est-à-dire, pour ce rationaliste qu'est Proudhon, de le pénétrer d'intelligence. L'organisation de l'atelier ne vaudra que dans la mesure où elle assurera cette haute culture du travailleur.

Pour cela, écrit Proudhon, dans cette belle étude sur le Travail qui est toute une philosophie de la connaissance et de l'action, « indépendamment des conditions de justice commutative dont les principes ont été posés dans les études précédentes, en ce qui touche les Personnes, les Biens, la Puissance publique et l'Éducation — et c'est toute sa doctrine qu'il résume en ces quelques mots — il est encore pour le travailleur deux conditions indispensables à réaliser :

« Dans sa personne, une connaissance raisonnée et encyclopédique de l'industrie;

« Dans l'atelier, une organisation des fonctions sur le principe de la graduation maçonnique[1]. »

C'est en réalisant ces deux conditions qu'on remédiera à cette excessive division du travail dont les *Contradictions Économiques* dénonçaient déjà les méfaits. « Tout

1. *Justice*, XXII, p. 314, 315.

est absurde, répète-t-il dans *Justice*, tout est absurde dans les conditions actuelles du travail et semble avoir été combiné pour l'asservissement de l'ouvrier. Après avoir, dans l'intérêt de la production, sous-divisé à l'infini le travail, on a fait de chacune de ces parcelles l'objet d'une profession particulière de laquelle le travailleur enroutiné, hébété, ne s'échappe plus.... Ce n'est pas tout; comme si l'exercice d'une fonction ainsi limitée devait épuiser toutes les forces de son intelligence, toutes les aptitudes de sa main, on a limité à l'apprentissage de cette parcelle l'éducation théorique et pratique du travailleur. Et, pour cet apprentissage on a exigé du prolétaire, comme première mise de fonds, de longues années de service gratuit, la fleur de sa jeunesse, la crème de sa vigueur[1]. » L'industrie ainsi réduite en routine, l'ouvrier n'est plus qu'un mécanisme et, rebuté par la monotonie de son effort, prenant conscience de sa dégradation, il est acculé fatalement au désespoir et à la révolte. Il faut donc changer de méthode; il faut que le travailleur s'acquitte de sa tâche avec amour et avec joie. Mais c'est ce qu'il ne manquera pas de faire, suivant Proudhon, s'il la comprend, s'il est capable d'en approfondir les principes, d'apercevoir la place qu'elle occupe dans le système des professions humaines, le rôle qu'elle joue dans l'effort grandiose par lequel notre industrie fait la conquête de la nature. « Le plan de l'instruction ouvrière, sans préjudice de l'enseignement littéraire, qui se donne à part, est donc tracé : il consiste d'un côté à faire parcourir à l'élève la série entière des exercices industriels en allant des plus simples aux plus difficiles, sans distinction de spécialité, de l'autre à

1. XXII, p. 329.

dégager de ces exercices l'idée qui y est contenue, comme autrefois les éléments des sciences furent tirés des premiers engins de l'industrie et à conduire l'homme par la tête et par la main, à la philosophie du travail, qui est le triomphe de la liberté. Par cette méthode, l'homme d'industrie, homme d'action et homme d'intelligence tout à la fois, peut se dire savant et philosophe jusqu'au bout des ongles, en quoi il surpasse de la moitié de sa taille, le savant et le philosophe proprement dit[1]. »

C'est toute une philosophie de l'enseignement professionnel que nous expose ici Proudhon. L'idée vaut qu'on y insiste.

Les philosophes, même socialistes, qui ont cherché le plus sincèrement à quelles conditions pouvait s'accomplir le relèvement intellectuel et moral des travailleurs, ont presque toujours réclamé, comme la première de ces conditions, de larges loisirs qui leur permettraient d'acquérir en dehors de leur métier, toute la perfection que donne la haute culture désintéressée. Le métier n'est plus à leurs yeux qu'un gagne-pain. Moins il tient de place dans la vie de l'ouvrier, moins il occupe son esprit, meilleur il est. C'est le minimum d'ennui qu'il faut subir, par la triste nécessité de notre nature corporelle pour pouvoir jouir ensuite, en toute sécurité de conscience, des douceurs de la vie de l'esprit. Mais Proudhon dénonce dans cette thèse le funeste préjugé transcendantaliste qui considère le travail manuel comme une tâche inférieure et dégradante. Sans doute il ne se refusera pas lui-même à faire une place, dans l'éducation du travailleur, à l'enseignement littéraire. N'est-ce pas dans les œuvres des grands

1. *Justice*, XXII, p. 332.

écrivains que nous retrouverons les trésors d'expérience morale de l'humanité? Mais, à côté de cet enseignement traditionnel il en est un autre, qui doit être à l'avenir le principal et qui puise son inspiration au centre même de la pratique industrielle. Il s'agit d'acheminer l'ouvrier, par une étude raisonnée de son métier, par une « éducation simultanée de l'intelligence et des organes », par un approfondissement graduel des principes qui dominent toute espèce de profession, à une connaissance encyclopédique de l'industrie, à la fois pratique et théorique, utilitaire et désintéressée, où il trouvera une sûre garantie pour sa liberté, aujourd'hui compromise par l'extrême spécialisation de l'apprentissage, et où il goûtera les joies de la plus fortifiante culture qu'il soit permis à l'humanité moderne de posséder.

Une difficulté pourtant demeure. A quoi servirait à l'ouvrier d'avoir été préparé à son métier par cette haute culture professionnelle, si la pratique de ce métier devait le ramener ensuite fatalement, par la spécialisation minutieuse d'une tâche indéfiniment répétée, à cet automatisme rebutant et dégradant auquel on s'efforçait précisément de l'arracher? Proudhon n'a pas méconnu le problème, mais il a prétendu le résoudre. A l'organisation de l'apprentissage, l'organisation de l'atelier vient servir de complément : c'est l'éducation du travailleur, et comme écrit Proudhon dans son enthousiasme, c'est son triomphe et sa joie qui continuent.

« Je demande donc pourquoi, s'écrie-t-il, l'apprentissage devant être la démonstration théorique et pratique du progrès industriel, depuis les éléments les plus simples jusqu'aux constructions les plus compliquées, et le travail de l'ouvrier, compagnon ou maître, n'ayant qu'à continuer

sur une plus large échelle ce qu'aura commencé l'apprentissage, je demande pourquoi la vie entière du travailleur ne serait pas une réjouissance perpétuelle, une procession triomphale?

« Ce n'est plus ici cet attrait passionnel qui devait, selon Fourier, jaillir comme un feu d'artifice, du milieu *de séries de groupes contrastés*, des intrigues de la *cabaliste* et des évolutions de la *papillonne*.

« C'est une volupté intime à laquelle le recueillement de la solitude n'est pas moins favorable que les excitations de l'atelier et qui résulte pour l'homme de travail, du plein exercice de ses facultés : force du corps, adresse des mains, prestesse de l'esprit, puissance de l'idée, orgueil de l'âme, par le sentiment de la difficulté vaincue, de la nature asservie, de la science acquise, de l'indépendance assurée; communion avec le genre humain par le souvenir des anciennes luttes, la solidarité de l'œuvre et la participation égale au bien-être [1]. »

Essayons de préciser, sous la magnificence des formules, le caractère exact de l'organisation conçue par Proudhon.

Pour l'agriculture et les petites industries, la solution est aisée.

L'agriculture, longtemps dédaignée, longtemps considérée comme le domaine favori de la routine et de l'ignorance, n'est pas seulement « le centre et le pivot de toute industrie [2] », la profession mère dont toutes les autres dépendent et vers laquelle reviendront en nombre croissant les travailleurs qui l'ont aujourd'hui trop hâtivement abandonnée, elle est aussi celle qui suppose la somme la

1. *Justice*, XXII, p. 334.
2. *Ibidem*, p. 337, et notre étude sur *P. J. Proudhon et la Propriété : un socialisme pour les paysans*, Giard et Brière, 1911.

plus complexe de connaissances; elle emprunte à toutes les sciences, mécanique, physique, chimie, botanique, zoologie, économie, etc., tandis que, destinée à « devenir le premier des arts », elle « offre à l'imagination autant d'attraits que l'âme la plus artiste en peut souhaiter ». Quant aux petites industries, elles se combinent facilement soit entre elles, soit avec le travail agricole, et, loin de se montrer réfractaires au haut enseignement, elles l'appellent, afin que l'ouvrier puisse à volonté changer de métier et circuler dans le système de la production collective comme la pièce de monnaie sur le marché.

Mais « restent les manufactures, fabriques, usines, ateliers et chantiers de construction, tout ce qu'on appelle aujourd'hui la *grande* industrie, et qui n'est autre que le groupe industriel formé de la combinaison des fonctions parcellaires ». Ce n'est point vers elles, comme on sait, que vont les préférences de Proudhon. Et de cette hostilité latente il est aisé de prendre texte pour dénoncer le caractère désuet des conceptions proudhoniennes sur la dignité du travail et l'éducation technique des travailleurs. Paysan ou petit imprimeur, inconsolable de la disparition progressive de ces petites exploitations dont il aimait, dans l'industrie comme dans l'agriculture, l'individualisme un peu ombrageux et jusqu'à la médiocrité, faite de probité dans le travail et dans le gain, Proudhon s'attarderait à de vieux rêves idylliques au lieu d'accepter franchement et joyeusement ce grand mouvement de concentration des entreprises, auquel l'industrie moderne doit toute sa puissance, et qui, s'il impose au travailleur l'automatisme fastidieux d'une spécialisation poussée à l'extrême, lui assure en échange, grâce à une production infiniment accrue, de plus hauts salaires et de plus larges loisirs. On nous mon-

trera dans la généralisation du système Taylor, organisation vraiment scientifique de l'atelier, le dernier terme de cette évolution à la fois inéluctable et bienfaisante, et l'on conclura, contre Proudhon, que ce n'est pas dans son travail, mais hors de son travail, par une diminution de ses heures d'usine et par une meilleure utilisation de son repos, que l'ouvrier trouvera les moyens de participer à la dignité, à la beauté et aux joies de la haute culture intellectuelle. L'objection est grave. Écoutons Proudhon cependant. S'il n'a pas connu les récents perfectionnements de la division du travail et de la coordination des tâches, il ne semble point que ceux-ci apportent des modifications essentielles aux données du problème qu'il s'est posé.

Proudhon n'ignore pas, ne nie pas que la grande industrie tend à devenir dans le monde moderne le système de production à la fois le plus fréquent et le plus fécond. Il s'en afflige certes, parce que, là, « l'habileté manuelle étant remplacée par la perfection de l'outillage, les rôles entre l'homme et la matière sont intervertis, l'esprit n'est plus dans l'ouvrier, il a passé dans la machine [1] ». Interprétant ce fait à la lumière de la philosophie de l'Immanence, il voit dans l'usine moderne, consacrant la division de l'âme et du corps, de l'intelligence directrice et des organes qui la servent, l'application, la réalisation de cette philosophie spiritualiste qui proclame, comme un dogme, la déchéance du travailleur; et le péril lui paraît grand, qu'en dépit de toute pédagogie, une telle organisation de l'atelier n'entraîne fatalement l'abêtissement de l'ouvrier. Il y a cependant à ses yeux un autre remède que de revenir aux préjugés des civilisations anciennes, de chercher dans

1. *Justice*, XXII, p. 337.

le loisir, ou dans la culture purement spirituelle, que seul il permet, les conditions nécessaires de toute noblesse et de toute beauté, et de mettre à la base d'une civilisation où l'industrie joue le premier rôle, le mépris de ce travail même sur lequel elle s'appuie.

C'est aux doctrines de la franc-maçonnerie, dans lesquelles il prétend découvrir les principes de sa philosophie du travail, que Proudhon déclare emprunter le programme de « l'initiation » à exiger du travailleur. Cette initiation comprend trois degrés ; elle déclare :

« 1° Que l'instruction ouvrière, devant être intégralement donnée à tous, tant au point de vue de chaque spécialité industrielle qu'à celui de la collectivité des industries, tout établissement de grande production, où les fonctions sont divisées, est en même temps pour les individus en cours d'apprentissage et non encore associés, un *atelier* de travail et une *école* de théorie et d'application ;

« 2° Qu'ainsi tout citoyen voué à l'industrie a le devoir, comme apprenti et compagnon, indépendamment du service public dont il doit fournir sa part, de payer sa dette au travail en exécutant, les unes après les autres, pendant un temps déterminé et moyennant salaire proportionnel, toutes les opérations qui composent la spécialité de l'établissement, et plus tard le droit, comme associé et maître, de participer à la direction et aux bénéfices ;

« 3° Que, sous le bénéfice de la capacité acquise dans un premier apprentissage et de la rémunération à laquelle elle donne droit, le jeune travailleur a tout intérêt à augmenter ses connaissances et à perfectionner son talent par de nouvelles études dans d'autres genres d'industrie et qu'il est invité à le faire jusqu'au moment où il pourra se fixer avec honneur et avantage dans une position définitive.

En deux mots, l'apprentissage polytechnique et l'ascension à tous les grades, voilà en quoi consiste l'émancipation du travailleur[1]. »

Il y a, dans un tel programme, plus d'une idée neuve et féconde.

Le premier degré de l'initiation, c'est l'apprentissage proprement dit, adapté aux conditions de la grande industrie. Si les progrès de la division du travail ont pu rendre cet apprentissage moins long et moins difficile pour l'ouvrier spécialisé des usines, qu'il ne l'était pour ces artistes des métiers que voulaient devenir les artisans d'autrefois, il n'en reste pas moins nécessaire ; et les plaintes que nous avons si souvent entendues, en ces dernières années, sur « la crise de l'apprentissage », nous dispensent d'y insister[2]. Il suffit de remarquer que la solution pratique à laquelle s'arrête Proudhon est celle qui paraît avoir de plus en plus les préférences des syndicats ouvriers comme des chefs d'industrie. Son système, c'est l'*atelier-école*, comme nous dirions aujourd'hui. Proudhon a insisté plus d'une fois sur cette conception. Il est nécessaire de « combiner l'apprentissage avec l'écolage », écrit-il dans *Le Principe fédératif*[3]. C'est d'abord une nécessité économique : pour donner une instruction moyenne de sept à dix-huit ans, à 8 millions d'enfants des deux sexes, sur 40 millions d'habitants, sans grever le budget d'une charge énorme que Proudhon évalue quelque part à 1 606 millions par an, au plus bas prix, il faut que chaque

---

1. *Justice*, XXII, p. 338, 339.
2. Voir dans *La Technique moderne* du 23 septembre 1913, un article de M. Bourrey, inspecteur de l'enseignement technique, dont les vues se rapprochent singulièrement de celles de Proudhon ; — et aussi Georges Hersent. *La Réforme de l'Éducation nationale*, Paris, Hachette, 1917, p. 82 et suiv.
3. VIII, p. 81, note 1.

enfant soit astreint « à partir de la neuvième année, à un travail utile et productif[1] »; de cette manière, « les frais d'éducation seraient couverts et au delà par le produit des élèves ». Surtout, si l'on donne l'instruction professionnelle en dehors de l'atelier, dans des écoles spéciales, on arrive à faire « non des artisans, mais des directeurs d'artisans, des aristocrates », et à perpétuer la séparation des classes. « Séparer, comme on le fait aujourd'hui, l'enseignement de l'apprentissage et, ce qui est plus détestable encore, distinguer l'éducation professionnelle de l'exercice réel, utile, sérieux, quotidien de la profession, c'est reproduire sous une autre forme la séparation des pouvoirs et la distinction des classes, les deux instruments les plus énergiques de la tyrannie gouvernementale et de la subalternisation des travailleurs[2]. » Enfin Proudhon, suivant une vue souvent reprise depuis, place cet enseignement professionnel sous le contrôle des associations ouvrières[3].

Sans insister trop longuement sur ce qu'il reste d'actuel dans ces idées, rappelons que le système de l'atelier-école a été appliqué avec succès par quelques grands industriels (Chaix et Christofle à Paris, Mâme à Tours, Schneider, Krupp, etc.). Il faut que l'enfant travaille à l'atelier, nous redit-on, après Proudhon. Là seulement il s'habituera à tenir compte du temps qu'il emploie et de la matière qu'il gâche, là seulement il apprendra comment le travail doit incessamment s'adapter aux exigences variables de la clientèle, là surtout il acquerra le sentiment qu'il fait œuvre socialement utile et prendra l'amour de son métier, en voyant que ce métier nourrit son homme en proportion des

1. Voir *De la capacité politique des classes ouvrières*, IIIe partie, chapitre VII.
2. *Idée générale de la Révolution*, X, p. 290.
3. *De la capacité politique des classes ouvrières*, 2e éd., p. 288.

qualités qu'il a acquises. Enfin, considération capitale aux yeux de Proudhon, en évitant de séparer l'instruction professionnelle de la pratique du métier, on assurera entre tous les producteurs l'unité d'origine et l'unité de classe. Mais il faut qu'à l'atelier soient annexés des cours complémentaires où il soit possible de donner à l'enfant les explications qu'on n'a pas le temps de lui fournir pendant le travail, où la pratique soit éclairée par la théorie, où l'apprenti apprenne à remonter jusqu'aux principes de sa profession et se familiarise avec ses différents aspects, où il devienne enfin, suivant le vœu de Proudhon, au lieu de l'ouvrier *parcellaire* que l'atelier risquerait de faire de lui, un ouvrier *complet*.

Et nous arrivons ainsi au deuxième degré de l'initiation ouvrière.

Certes, si l'on voulait seulement mettre l'ouvrier en état d'accomplir la tâche très spéciale à laquelle le voue la grande usine moderne, il est possible qu'une simple habitude machinale rapidement acquise fasse de lui un rouage utile dans l'immense mécanisme et suffise à lui assurer son gagne-pain. Mais il ne sera plus jamais, à strictement parler, qu'un rouage. Est-ce là ce qu'on veut? Et les admirateurs les plus fervents du système Taylor se résigneraient-ils à cette conclusion? N'est-il pas vrai d'ailleurs que la technique industrielle est en transformation continue et qu'on assurerait bien mal l'avenir de l'ouvrier en le rivant à une seule tâche dont quelque nouveau progrès amènera peut-être demain la disparition! Il faut donc que le premier apprentissage, ou, comme on dit aujourd'hui, le préapprentissage, comporte une certaine généralité, et mette le cerveau et les doigts en état de s'adapter rapidement à la diversité des tâches que pourra comporter la profession. Ici

comme ailleurs, l'instruction consiste moins à emmagasiner des connaissances spéciales qu'à donner la méthode et les principes généraux grâce auxquels on acquerra aisément, quand besoin sera, des connaissances nouvelles. Mais cela même n'est pas assez. Et de même que les compagnons d'autrefois, avant de se fixer dans la ville où ils deviendraient plus tard des maîtres, faisaient leur tour de France pour apprendre toutes les finesses du métier, de même l'ouvrier moderne, avant de se fixer dans sa tâche parcellaire, doit faire le tour de son usine. On nous dit qu'il ne saurait trouver dans l'exercice de son métier l'attrait que l'artisan d'autrefois, artiste autant qu'ouvrier, trouvait à parfaire le chef-d'œuvre où se traduisaient toute l'habileté de ses mains et toute l'ingéniosité de son esprit. Mais la grande usine moderne comporte aussi sa beauté. Dans la merveilleuse coordination de tous ces menus rouages pour l'accomplissement précis et fort de l'œuvre commune, il y a un chef-d'œuvre d'intelligence technique que l'ouvrier est susceptible d'admirer et d'aimer, s'il le comprend, et auquel il est susceptible de collaborer utilement, si on lui en donne les moyens. On nous parle aujourd'hui de « commissions d'atelier ou d'usine, ayant pour but de donner aux travailleurs de chaque entreprise plus d'intérêt et plus de responsabilité dans le fonctionnement de celle-ci [1] », et l'on veut que les commissions ne discutent pas seulement les questions ouvrières proprement dites (taux des salaires, durée du travail, règles disciplinaires, hygiène, etc.) — ce qui est un vaste domaine déjà, — mais qu'elles se préoccupent des questions techniques intéressant l'utilisation des matières premières, les méthodes et procédés de travail, l'installation

1. Vœux proposés par M. Fagnot à l'Association pour la protection légale des Travailleurs, dans sa séance du 13 juin 1919.

et la transformation de l'outillage, les encouragements aux inventions utiles à l'industrie exercée; bref on veut qu'au sein de la commission, tout ouvrier puisse jouer le rôle non seulement du contremaître, mais de l'ingénieur. Voilà bien la participation à la direction que réclame Proudhon. Mais comment cette participation serait-elle féconde si l'ouvrier n'a pas reçu la culture qui lui permettra de comprendre le mécanisme général de son usine, s'il n'a pas, suivant le vœu de Proudhon, parcouru la série « des opérations que comporte la spécialité de l'établissement ». Et n'est-ce pas à lui assurer cette culture technique du « second degré », plus encore qu'à le rendre plus habile dans sa tâche « parcellaire », que devront tendre ces cours « de perfectionnement », dont une loi récente[1] veut généraliser la pratique et dont elle décide d'imposer la fréquentation à tous les jeunes gens et jeunes filles de moins de dix-huit ans, employés dans le commerce et dans l'industrie, parce que c'est pour eux un « devoir » (le mot est de Proudhon), la meilleure manière de « payer leur dette au travail » et parce qu'ils s'assureront ainsi du même coup le *droit* d'être considérés non comme des instruments, mais comme des travailleurs libres, des « associés ».

Peut-on espérer davantage? Un troisième degré d'initiation, faisant connaître à l'ouvrier « par de nouvelles études dans d'autres genres d'industrie », la totalité du système industriel, lui procurera-t-il, comme l'écrit Proudhon, au terme de son affranchissement, la « supériorité sur l'homme de science pure », convaincu de ne saisir, dans les abstractions où se complaît son prétendu « génie », que la moitié du réel? Il se peut bien que tant de ferveur

1. Loi relative à l'enseignement technique industriel et commercial promulguée au *Journal Officiel* du 27 juillet 1919.

égalitaire s'accompagne chez notre auteur de quelque illusion. Quoi que vaille cette culture nouvelle qu'il conçoit, n'en sera-t-il pas d'elle comme de la culture traditionnelle, et tous ceux qui ont le droit d'y prétendre auront-ils l'intelligence ou simplement la volonté nécessaire pour y accéder? Mais cette réserve n'atteint pas ce qu'il y a d'original et de profond dans la pensée de Proudhon, nous voulons dire cette conception qu'en dehors de la culture littéraire esthétique ou scientifique qu'un préjugé « aristocratique » « spiritualiste » nous fait considérer comme la seule culture, il en est une autre, supérieure peut-être, qui reconnaît ses origines et ses principes dans le travail créateur de l'ouvrier manuel et qui s'achève en une véritable philosophie de l'industrie. Or c'est là, semble-t-il, que se trouve la solution du grave problème moral que pose à notre démocratie industrielle le désir si généralement et si justement formulé aujourd'hui, de réaliser l'égalité de tous les enfants devant l'instruction.

La difficulté, en effet, est grande de mettre d'accord, suivant les préjugés coutumiers, l'idéal égalitaire et les nécessités de la technique industrielle. On ouvrira largement à tous, nous dit-on, l'accès de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, à tous ceux du moins qui sont aptes à en profiter; mais on ajoute aussitôt que vers la quatorzième année — un peu plus tôt, un peu plus tard — la plupart des enfants trouveront dans les ateliers ou dans l'enseignement professionnel et technique la culture qui répond le mieux à leur nature et qui les préparera le plus utilement à la vie sociale. Beaucoup déclarent même que cet enseignement pratique, trop négligé en faveur des humanités, par snobisme ou par routine, ne tient pas, dans l'ensemble de notre enseignement national, la place prédo-

minante qu'exigeraient les nécessités économiques. Qu'est-ce à dire? En dépit de nos prétentions à l'égalité, allons-nous condamner la plupart des enfants, frustrés de cette culture désintéressée qu'on considère comme l'apanage des esprits supérieurs, à vivre d'une vie diminuée, dans les besognes subalternes du matérialisme industriel. La conséquence paraît inéluctable; et c'est ainsi qu'une partie de notre bourgeoisie, soucieuse de sauvegarder ce qui lui paraît être la garantie d'une supériorité intellectuelle et morale, recule devant l'enseignement professionnel comme devant une déchéance, tandis qu'une partie du peuple aspire aux humanités, au latin, au baccalauréat, hélas! comme vers un anoblissement. Mais une culture vaut l'autre, s'écrie Proudhon, ou plutôt, la culture vraiment supérieure, ce n'est pas celle qui se limite au développement de l'intelligence pure, c'est celle qui fait travailler les doigts en même temps que le cerveau; contrairement au préjugé courant, c'est la pratique, l'action qui a le pas sur la spéculation, l'homme d'industrie sur le philosophe.

Ici encore Proudhon est un précurseur. Nombreux sont aujourd'hui les pédagogues, qui, sans adopter peut-être toutes les conclusions de cette philosophie « ouvrière », ou bien considèrent le travail manuel comme d'une haute vertu éducative — n'a-t-on pas commencé à l'introduire, comme un instrument de culture « désintéressée », jusque dans nos lycées? — ou bien s'élèvent en de vives critiques contre « le préjugé qui s'est implanté dans nos mœurs d'une sorte d'aristocratie de l'intelligence spéculative[1] » et protesten contre le caractère trop abstrait, trop purement intellectualiste de notre enseignement à tous les degrés, y compris notre enseignement populaire. Tous reconnaîtront chez

1. G. Hersent, *op. cit.*, p. 57.

Proudhon la justification la plus profonde et la plus haute de cette pédagogie du travail manuel et de cette culture technique qu'ils veulent mettre en honneur. Certes, on pourra trouver à Proudhon lui-même des devanciers. Déjà Rousseau avait fait de l'apprentissage l'élément indispensable de toute éducation, et Pestalozzi, l'apôtre enthousiaste de la méthode *intuitive*, avait insisté sur l'importance du travail manuel pour le développement des organes et des facultés de l'enfant. Diderot surtout, en protestant contre la prééminence longtemps accordée aux arts libéraux sur les arts mécaniques, en s'efforçant de réhabiliter l'artisan contre cet antique préjugé qui « tendrait à emplir les villes d'orgueilleux raisonneurs et de contemplateurs inutiles », en mettant l'industrie à la place d'honneur dans son tableau du progrès de la civilisation humaine, Diderot, « le plus vaste génie des temps modernes, le père et l'hiérophante de l'*Encyclopédie*[1] », apparaît très légitimement à Proudhon comme son plus authentique précurseur. Il serait injuste au surplus d'oublier ici Saint-Simon, avec son apologie de la civilisation industrielle, et Fourier, avec sa théorie du travail attrayant, ses petites hordes, et ses armées industrielles. Mais combien la pensée de Proudhon est plus profonde et plus riche. Il ne s'agit plus seulement ici, comme chez Rousseau, de mettre entre les mains de l'enfant un métier qui lui donne la liberté et le garantisse contre les risques des futures révolutions, comme chez Pestalozzi d'assurer à chaque intelligence un développement en rapport avec sa vocation naturelle, comme chez Diderot lui-même de magnifier les conquêtes successives de notre industrie, il s'agit de faire du travail la base d'une nouvelle culture, d'une nouvelle philosophie, d'une nouvelle organisation sociale.

1. *Justice*, XXII, p. 331.

*
* *

On s'est demandé, en cette fin de guerre, après les épreuves sans nom subies par tant d'êtres humains, avec le déséquilibre général des situations et des consciences, si nous n'allions pas assister à une immense crise de paresse en même temps que se révèle un monstrueux déchaînement des appétits. L'heure est venue de relire Proudhon. Il nous dira la beauté et la vertu du travail. Il apprendra aux prolétaires, lui, leur plus fougueux défenseur, que l'égalité des appointements suppose l'égalité des capacités, et que le meilleur moyen d'émancipation n'est pas la force, mais la culture. Et à ceux de nos jeunes gens que pourrait diriger vers l'industrie l'espoir d'un gain plus riche, pour plus de luxe et plus de jouissance — car n'est-il pas vrai que devant certains arguments et certains exemples, on se fait un scrupule de dénoncer comme un péril ou même comme un idéal périmé, le culte désintéressé des idées pures, et qu'on veut reparler « d'Athènes et de Platon? » — à ceux qui réclament leur part dans les profits de ce « parasitisme agioteur », dont Proudhon a si vigoureusement dénoncé les méfaits, Proudhon apprendra que la culture industrielle n'a de valeur que parce qu'elle est elle-même une culture, la plus sévère et la plus noble des cultures. Travaillons! « Par le travail, bien plus que par la guerre, l'homme a manifesté sa vaillance, par le travail bien plus que par la piété marche la Justice; et si quelque jour notre agissante espèce parvient à la félicité, ce sera encore par le travail[1]. »

AIMÉ BERTHOD.

1. *Justice*, XXII, p. 251.

Une Visite musicale dans une école d'Alsace.

Durant un court séjour fait dans nos provinces retrouvées, pendant les derniers jours de juillet 1919 — fin de la première année scolaire achevée en Alsace sous le régime français, ayant commencé sous l'autre, — je pus me rendre compte de la bonne volonté générale témoignée par les maîtres d'école, les professeurs de musique, la direction même de l'enseignement, pour faire chanter à leurs écoliers les chants scolaires français et les substituer aux chants allemands qui, depuis un demi-siècle, ont été seuls maîtres en la place. Tâche délicate, comme est toujours celle qui oblige à changer d'habitudes. Il est évident qu'on ne peut guère faire chanter en français des enfants qui ne savent pas encore parler cette langue. Ne doutons pas que le chemin soit vite parcouru : les résultats que nous avons constatés comme ayant été acquis en huit mois donnent à cet égard toutes les espérances permises. D'ailleurs la pratique du chant en français peut être un excellent adjuvant pour la connaissance même de la langue ; aussi ne peut-on trop louer les maîtres qui, avec tant d'empressement, l'ont introduite dans leurs écoles.

Il me fut donné de me rendre compte moi-même, dans une des villes de la vieille Alsace, des résultats déjà obtenus. Grâce à l'obligeante entremise d'un ami alsacien, musicologue émérite, qui sembla fier de pouvoir montrer ce qu'on avait su déjà faire chez lui, je pus, pendant toute une matinée, passer de classe en classe dans l'école des filles de Schlestadt et y entendre chanter les enfants de tout âge. On va voir si j'eus lieu d'être satisfait du résultat de cette petite inspection, tout officieuse, autant qu'inopinée.

L'école des filles de Schlestadt est établie sous le régime

antérieur de la *Mittelschule*, à la fois école primaire (mais non maternelle) et primaire supérieure (ou plutôt cours complémentaire, car l'enseignement n'est pas donné au point de vue professionnel), fréquentée par conséquent par des élèves de sept à quinze ou seize ans. Elle est dirigée par des religieuses. L'une d'elles m'a paru avoir plus particulièrement la direction de l'enseignement musical; elle n'en laissa pas moins, aux divers degrés, chaque maîtresse diriger le petit chœur de ses écolières.

Ayant commencé ma visite par le degré supérieur, j'y fus salué dès l'abord par la chanson : « *Dis-moi quel est ton pays?... C'est la vieille et loyale Alsace* », d'Erckmann-Chatrian, sur une musique autre que celle que nous connaissons (et qui d'ailleurs n'eût point été déplacée là-bas, son auteur étant un Alsacien, Sellenick). Il est vrai que celle-ci est écrite pour une voix seule, tandis que celle qu'on me fit entendre était un chœur à trois voix : exécution harmonieuse, voix jolies, justes et bien fondues, dans un bon ensemble, d'un mouvement assez libre (peut-être un peu trop).

Le chant patriotique tient tout naturellement aujourd'hui une place assez large dans ce répertoire. Dans une autre division, j'eus l'agréable surprise d'entendre chanter à deux voix un chant scolaire qui m'est particulièrement connu : *Salut, drapeau!* dont les vers sont de M. Maurice Bouchor.

Passant successivement des grandes classes aux petites, je ne constatai vraiment aucune différence appréciable entre leurs degrés de culture musicale : partout les voix étaient justes, l'exécution propre; partout aussi se manifesta la coquetterie de chanter en parties, même dans la petite classe, où l'on voulut me faire entendre un canon : la maîtresse eut soin de séparer les groupes par un assez large intervalle, de façon que les voix de l'un ne fûssent pas trop proches de celles de l'autre : que ce soit à cause de cette précaution ou tout simplement parce que le morceau était parfaitement su par ces fillettes, toujours est-il que cette exécution enfantine fut excellente.

Je ne ferai qu'une observation critique, qui porte sur les morceaux chantés bien plutôt que sur les résultats atteints par les élèves. J'ai relevé, dans quelques-uns de ces morceaux, des erreurs dans l'accord de la parole avec la musique, dans l'accen-

tuation des mots, dans la prosodie. Un exemple me revient à l'esprit. Dans la poésie d'Erckmann-Chatrian, il y a ces deux vers :

> C'est la vieille terre française
> De Kléber, de la *Marseillaise.*

La musique était adaptée aux paroles de manière qu'on entendait : « Terreu-française, — Declé-berdeu... », — c'est-à-dire que, là où la syllabe est muette et non accentuée, la musique faisait entendre la note du temps fort, d'une durée généralement longue, et qu'ainsi les mots, déformés, devenaient inintelligibles. C'est là un défaut auquel la pratique du chant français nous a trop habitués et contre lequel les auteurs soucieux du respect de leur langue et de leur art se gardent avec soin : il provient, assurément, du caractère même de la langue française, plus molle et moins fortement accentuée que certaines autres, notamment l'allemand, dont l'accent est rude; et sans doute c'est cette différence qui fut cause de l'erreur d'interprétation chez des personnes habituées à la contrainte de l'accentuation allemande. La faute d'ailleurs n'est pas imputable aux élèves, non plus qu'aux maîtresses, mais aux compositions mêmes, qui sans doute ont été écrites trop hâtivement, par des musiciens du pays que cinquante ans de régime allemand ont évidemment mal familiarisés avec les finesses du français. Il n'en serait pas moins utile que les maîtres de musique alsaciens tinssent compte de cette observation dans la constitution définitive de leur répertoire : elle importe autant et plus pour l'étude du français, dont il faut éviter de donner de mauvais principes aux enfants d'Alsace, qu'au point de vue musical lui-même.

Mais c'est là une simple observation de détail. Le fait même que nous avons pu nous y arrêter dit assez combien, dans son ensemble, a été fécond cet enseignement de quelques mois; et je n'en saurais mieux faire ressortir les qualités qu'en disant qu'il serait bien désirable que toutes les villes françaises de même importance pûssent aujourd'hui nous montrer, dans leurs écoles primaires, voire secondaires, des résultats de l'enseignement musical aussi heureux que ceux qu'il m'a été donné de constater dans la petite et vieille cité alsacienne de Schlestadt.

JULIEN TIERSOT.

Questions et discussions.

A propos du Rationalisme moral.

Je me garderai bien d'opposer une nouvelle réponse à la réponse si intéressante que mes réflexions sur *le Rationalisme moral* ont suggérée à M. Da Costa : il y faudrait encore une longue étude, et ce n'en serait vraiment pas le lieu. Je veux seulement faire remarquer à M. Da Costa que beaucoup des choses excellentes qu'il dit répondent à une tout autre question que celle que je m'étais posée : il recherche si les combattants de la grande guerre n'ont obéi qu'à des motifs d'ordre rationnel, si ces motifs auraient été efficaces à eux seuls pour les faire agir, si ce ne sont pas « d'étranges moteurs d'action guerrière » (p. 208). Or, j'avais débuté en écartant cette question, si importante qu'elle soit ; je me demandais, moi : Qu'est-ce qui fait qu'une action est morale? A quoi la reconnaissons-nous comme telle, soit lorsque nous délibérons avec nous-même, soit lorsque nous apprécions la conduite d'autrui? En particulier, y a-t-il une catégorie d'actes moraux, les plus hauts, les actes de sacrifice et d'héroïsme, qu'il faudrait déclarer tels en raison de quelque vertu mystérieuse et mystique, rebelle à toute analyse? Et j'avais cru pouvoir conclure, sans savoir bien exactement si c'est ou non du Kantisme, qu'est moral ce qui apparaît comme conforme à une règle ou pouvant être érigé en règle, ce qui peut se justifier devant une raison impartiale et désintéressée, ce qui constitue un type d'action qu'une conscience droite ne peut qu'approuver, quels qu'en soient l'agent ou les circonstances, et déclarer digne de l'homme en général.

Après cela, que ces raisons morales ne suffisent pas à mettre en branle l'action, qu'il y faille avant tout la passion, l'enthousiasme,

l'entraînement de l'exemple, la colère et la peur, l'amour et la haine, je n'en disconviens certes pas. Mais ce que je crois, c'est qu'outre ces sentiments, pour les ennoblir et les autoriser, dans la conscience de quiconque agit délibérément, est toujours présente, l'aperception plus ou moins confuse de ce qui justifie l'acte moralement ou rationnellement, la conviction à tout le moins que cette justification est possible. C'est ce qu'expriment, à mon sens, des formules comme celles-ci : être persuadé que ce qu'on fait est bien, est juste, devait être fait; avoir sa conscience pour soi ; ne craindre le blâme de personne, être sûr que chacun doit nous approuver, applaudir à notre action. L'expérience de la guerre montrerait-elle que cet élément de raison, non seulement ne suffit pas, mais encore est complètement absent de l'âme du héros ou même de l'honnête homme? Malgré l'autorité de M. Da Costa, je n'en crois rien, si cette guerre a été, chez les combattants au moins, la plus idéaliste des guerres, celle où l'assurance d'avoir le bon droit pour soi, de se défendre et non pas d'attaquer, de lutter violemment contre la violence et de servir la justice, en un seul mot, d'avoir raison, a joué le rôle le plus efficace du côté des soldats de l'Entente.

Quoi qu'il en soit, je me félicite d'avoir donné l'occasion à M. Da Costa d'écrire des pages si pleines, qui, si elles ne me paraissent pas ébranler les thèses que j'avais soutenues, parce qu'elles ne les rencontrent pas, auront au moins présenté fort utilement aux lecteurs un aspect complémentaire de ce grave et complexe redoutable problème.

D. Parodi.

Le régime futur des Écoles Normales.

L'Enseignement scientifique.

(*Autre réponse à l'article de Mme Malignas.*)

J'avais déjà commencé à répondre à l'article de Mme Malignas lorsque le numéro d'août de la *Revue* est venu me rejoindre en vacances; Mlle Hui s'y est fort bien défendue elle-même; peut-être cependant ma réponse offrira-t-elle encore quelque intérêt,

car la critique de Mme Malignas dépasse singulièrement le projet de plan d'études de sa collègue. Je ne prétends nullement que le programme de Mlle Hui puisse être considéré comme mis au point[1]; mais le principe qui l'inspire m'apparaît comme un de ceux qui sont les plus propres à faire sortir du verbalisme l'enseignement primaire des sciences; et aucune erreur ne me paraît plus dangereuse que celle qui consiste à prendre comme programme d'enseignement primaire la table des matières d'un traité d'enseignement supérieur.

Mme Malignas croit à l'existence d'un ordre naturel, d'une classification et d'une hiérarchie définitive des chapitres de la Science; elle dénie toute valeur éducative et philosophique à un plan d'enseignement qui grouperait les objets d'étude selon leur utilisation par l'homme; elle semble enfin admettre que l'enseignement scientifique actuel des Écoles normales est capable d'initier nos élèves à la « véritable » méthode scientifique. C'est sur ces trois points que je désire lui répondre.

L'ordre naturel? Je connais bien un ordre traditionnel; ainsi en Électricité, on commence par l'Électrostatique, et sans doute cette manière de faire est-elle justifiée dans l'Enseignement supérieur (encore dans le détail de l'exposition les professeurs montrent-ils les plus grandes divergences de plan, les uns conservant comme point de départ la loi de Coulomb, les autres tentant, avec plus ou moins de succès, de s'en affranchir).

Mais dans les Enseignements Secondaire ou Primaire supérieur, je préfère — et ne suis pas le seul — commencer l'étude de l'électricité par celle du courant; j'ai en effet, comme point de départ des phénomènes qui sont aujourd'hui familiers à tous, je m'appuie sur des expériences qui réussissent toujours, et j'évite des théories qui sont dépourvues d'intérêt pour des élèves dont la culture mathématique est rudimentaire. Mais, quand j'ai introduit les notions d'intensité et de quantité d'électricité, pour amener celles de résistance, de différence et de potentiel et de f. e. m., deux ou trois voies différentes s'ouvrent devant moi; je les ai toutes essayées devant les générations successives d'élèves de philosophie d'un lycée et je ne crois pas que ni la

1. Mlle H. le reconnaît elle-même p. 145, avant-dernier alinéa.

Nature, ni l'Administration puissent imposer l'une ou l'autre au professeur.

Dans les Sciences biologiques, m'objectera-t-on, il y a bien cependant une classification naturelle ? Oui, les savants s'efforcent de substituer progressivement à une classification qui n'a que la valeur « d'une armoire où s'enferme le rêve » d'un conservateur de musée, une classification qui tiendrait compte de la parenté réelle des êtres vivants. Mais cette classification idéale sera réalisée le jour où la Paléontologie, l'Embryologie et l'Anatomie comparée n'auront plus de secrets pour nous ; c'est dire qu'elle est à l'état de perpétuel devenir et n'aura jamais qu'une valeur relative. Alors, si le rangement de l'armoire n'est qu'un ordre provisoire destiné à faciliter les recherches nouvelles, rien ne nous empêche, nous qui préparons à la vie, de le modifier pour nos élèves sans nous croire tenus au respect de l'ordre adopté par ceux qui forment leurs disciples à la recherche scientifique.

Souvent il est même impossible dans un enseignement élémentaire, de justifier les classifications trop scientifiques ; ainsi les botanistes détachent du groupe des Apétales un nombre sans cesse croissant de familles (Buxacées, Daphnoïdées, Euphorbiacées, etc.) ; quand les élèves de première année d'École Normale vous rapporteront d'excursion des Euphorbes, allez-vous leur en laisser analyser la fleur comme il suffit de le faire pour la déterminer à l'aide d'une Flore de France quelconque, ou tenterez-vous de leur faire comprendre que cette fleur est une inflorescence et que cette apétale doit être classée parmi les dialypétales, non loin des Malvacées ? Il faudrait à cet effet envisager l'anatomie comparée de la fleur d'Euphorbe avec celle d'Euphorbiacées du Sénégal et du Brésil, sortir en un mot du domaine de l'École normale primaire ! Aussi, sans vous soucier d'unité et d'idées générales, vous conserverez dans votre armoire des Dicotylédones, le rayon des Apétales tel qu'il a été « consciencieusement étiqueté » par les vieux botanistes.

Et l'armoire aux Helminthes en Zoologie ? Il est bien certain que nous rangeons sur ses rayons des animaux qui n'ont souvent que bien peu d'affinités naturelles avec leurs voisins ; mais les affinités naturelles des Douves, des Tœnias et des Nématodes sont encore bien incertaines et si l'on veut les ranger quelque part,

il faut bien garder l'armoire où « l'honnête ménagère » verra l'armoire des vers parasites : à défaut d'un groupe naturel nous nous contentons d'un groupe par convergence. Il faut bien nous résigner à étudier les animaux groupés d'après leur mode de vie, et les choses d'après leurs rapports avec l'homme, lorsque nous n'avons pu saisir encore « les rapports de grandeur et de perfection qu'elles ont entre elles ».

Étudier les animaux en tant qu'ils nous sont utiles ou nuisibles, au lieu de suivre le Plan (?) d'organisation du règne animal, revient à substituer au point de vue traditionnel, essentiellement morphologique et phylogénétique, le point de vue de l'éthologie. Or, cette science ne me paraît pas moins propre que la morphologie à poser des problèmes suggestifs, « à donner à la pensée l'occasion de côtoyer le monde inconnu et d'en revenir élargie »; elle s'est révélée étrangement féconde dans certains travaux récents de paléontologie.

En Chimie, je ne dédaigne pas non plus, à le bien considérer, le point de vue anthropocentrique; comment les corps se comportent-ils avec notre linge? Une leçon sur un tel sujet montrerait que les produits décolorants et désinfectants sont des oxydants énergiques... à moins qu'ils ne soient des réducteurs; le groupement des objets d'étude resterait donc scientifique, nous ferions de la chimie générale tout en faisant de la chimie appliquée, et nous éviterions de voir un élève s'escrimant sur une tache de permanganate... avec de l'eau de Javel!

Le mépris dans lequel Mme Malignas semble tenir l'enseignement de l'Économie domestique et de l'Hygiène provient, il me semble, de l'idée inexacte qu'elle s'en forme : elle y voit une collection de recettes; j'y vois l'étude sur des cas concrets, d'un petit nombre de principes capables de nous guider dans chacun des petits problèmes journaliers de la vie domestique. Un traité de morale, sans verser dans la métaphysique, peut être autre chose qu'un recueil de cas de conscience et de formules de politesse. Un professeur de technologie ne peut plus songer aujourd'hui à décrire tous les types des machines existantes; seulement, de même que son collègue de la Faculté de Droit ne fait pas consister son cours dans la lecture des codes, mais cherche à dégager l'esprit des lois, de même le professeur de

technologie cherche à dégager de la multiplicité des types, « l'esprit des machines » — si on me permet cette expression. — Ainsi procédera, j'espère, le professeur d'hygiène et d'économie domestique dans l'École normale rêvée par Mlle Hui.

Jusqu'ici, c'est en professeur de Sciences que j'ai discuté les idées de Mme Malignas — bien qu'elle se soit défendue de s'être placée elle-même à ce point de vue — c'est en Inspecteur que j'aborderai nécessairement le dernier point de mon argumentation.

J'ai assisté dans les Écoles normales « à la recherche ardente » du Brevet Supérieur « qui fait le tourment et la gloire » des élèves de deuxième année. Quant à l' « interprétation de la vie », elle ne m'a pas semblé préoccuper beaucoup les élèves de première ni de deuxième année. Les élèves-maîtresses sont généralement très laborieuses, et il ne leur est pas plus pénible d'apprendre par cœur un traité de physique ou d'histoire naturelle que n'importe quoi; aussi, après deux ans d'École normale comme au concours d'admission, elles récitent leurs manuels sans en vouloir démordre.

A. F., en 1918, une aspirante décrit fort bien l'épillet des Graminées, du moins l'épillet qu'elle trace à la craie sur le tableau; quant à montrer glumes et glumelles sur des échantillons d'ivraie, d'orge ou d'avoine, c'est une autre affaire; fille de cultivateurs, elle ne peut reconnaître aucune de ces plantes : dame, si elle avait voulu se salir les mains à déterrer des plantes, elle n'aurait sans doute pas lâché la culture pour l'enseignement. Et puis, si le paysan français répugne un peu à la culture scientifique, c'est un peu parce qu'il pense que les choses ne sont pas dans la nature comme dans les livres; alors, il ne lit pas les livres; sa fille ne doit pas être éloignée de la même croyance, aussi ne regarde-t-elle pas la nature.

Vous en voulez la preuve? A l'École normale de G., le professeur de physique fait de nombreuses expériences avec un matériel aussi simple que possible : pas une de ses élèves, même interrogée par son professeur, ne décrira au B. S. une de ces expériences qu'elle a vu réaliser, mais toujours celle du livre avec l'appareil compliqué.

Le professeur leur propose de calculer la quantité de charbon

nécessaire pour porter à l'ébullition le réservoir d'eau de la cuisine de l'École normale... 27 000 kilogrammes. Je n'ai pas besoin de donner au lecteur les dimensions précises du réservoir pour le convaincre que, dans l'esprit des élèves, la physique est une matière d'examen, mais non une science ayant quelque rapport avec la pratique de la vie, ni avec aucune réalité.

Voilà le mal, très grave. Il est plus redoutable de conséquences à l'École Normale qu'au Lycée, et cependant il sévit beaucoup plus à l'École normale qu'au Lycée.

Mlle Hui nous suggère un moyen qui me paraît propre à réagir contre ce mal, à enraciner profondément l'enseignement scientifique dans la réalité familière à l'élève ; nous n'avons rien à perdre en l'appliquant. Une conception utilitaire de nos rapports avec la nature, loin d'exercer une influence morale fâcheuse, contribuera à faire disparaître le mépris dans lequel tant d'hommes cultivés tiennent encore les professions mécaniques, habituera les élèves à ne pas se contenter des résultats exacts à... une puissance de dix près, leur donnera peut-être le dégoût du verbalisme et le désir des réalisations.

L. LAMORLETTE,
Inspecteur d'Académie de la Creuse.

La Réforme des Écoles Normales.

(SUITE.)

L'enseignement des sciences à l'École normale.

(*École normale d'instituteurs de Tulle.*)

D'après les instructions qui accompagnent les programmes officiels, l'enseignement scientifique doit être concret, expérimental, pratique. Il faut, en effet, abandonner toute étude vague et livresque pour retrouver avec les élèves la véritable attitude scientifique : observation, expérimentation, déduction, afin que par cet enseignement naissent et se développent des qualités de jugement.

Mais, à cause des programmes, du pauvre matériel scientifique, deux années d'études lourdes et précipitées en vue du Brevet supérieur ne laissent presque rien, ni comme connaissances ni comme habitudes d'esprit. Il importe donc de revoir les programmes pour les simplifier, d'enrichir les cabinets de physique et de chimie, les vitrines de sciences naturelles. Ce deuxième point est une question de budget qui promet de s'améliorer, il faut attendre patiemment et par une bonne entente entre professeurs profiter de toutes les richesses des deux Écoles normales, mises en commun.

Si l'on maintient comme contrôle des connaissances, un examen placé à la fin de la deuxième année, il faut y garder un programme limitatif : en exclure certaines questions que l'on pourrait compter comme acquises avant l'entrée, et d'autres que l'on n'a pas le temps de voir avant la troisième année.

Par exemple : il ne faudrait pas en première année d'École normale recommencer en chimie : l'hydrogène, l'oxygène, l'eau, l'air, etc. ; — en physique : la pression atmosphérique, les dilatations, les changements d'état, qui sont des études faciles d'observation et d'application courantes ; — en sciences naturelles : les descriptions des diverses parties du végétal et des animaux

supérieurs. — Même en l'état actuel de la préparation à l'École normale, cet acquis est possible. Les maîtres et les élèves des cours complémentaires sont capables d'un gros effort; ils travaillent avec des livres qui parfois dépassent même l'École normale (physique Faivre-Dupaigre). Il leur semble qu'il s'agit de savoir beaucoup pour l'examen, où les connaissances scientifiques parmi les plus faciles à retenir, assurent des points d'avance. Au concours d'entrée, les élèves savent très bien les structures primaires et secondaires, la présence dans l'anthère des assises mécaniques et nourricières et n'ont rien observé sur les végétaux. Toutes les feuilles leur paraissent semblables d'aspect, toutes les fleurs sont pour eux sur le même modèle, et ils parlent cependant de cutinisation, de sérification, et ont une vague idée de la classification basée en partie sur les variations du pistil! Il suffirait pour mieux utiliser cet effort que les maîtres se maintiennent en contact avec l'École normale, assistent au concours d'entrée, en comprennent l'esprit, sachent dans quel sens les études seront ensuite poursuivies. On pourrait compter sur leur bonne volonté, ils veulent le succès de leurs élèves. L'École normale pourrait aussi les aider matériellement, elle serait le centre du département pour les commandes d'appareils et de produits. Les élèves-maîtres prépareraient quelques appareils simples, des distributions de produits qu'ils emporteraient dans leurs postes, et qu'ils adresseraient aussi aux instituteurs démunis. Tous y gagneraient, il est en effet inutile de demander à un maître une grosse dépense de bonne volonté, d'ingéniosité et de temps qui pourrait trouver meilleur emploi ailleurs, et il serait excellent que les manipulations à l'École normale soient partout autre chose qu'une séance bruyante où l'on casse de la verrerie et rate des expériences.

Les programmes d'études des deux premières années devraient être un peu modifiés. En chimie, à l'étude des corps avec : état naturel, préparation, propriétés, usages, pourraient être substituées des questions comme celles-ci : dérivés du chlore, de colorants, désinfectants. Oxydation, réduction : fonction acide, base sel, avec les lois de Berthollet et leurs conséquences : préparation des acides, des bases des sels, etc. Au total, un peu moins de connaissances détaillées et sans lien, mais la mise en

valeur des lois des analogies des grands principes d'où sont sorties les industries. En physique, continuer l'effort actuel : étude des faits, oubli de l'historique, mais suppression de certaines questions : les miroirs convexes, les calculs relatifs aux instruments d'optique, l'acoustique dans ce qui n'est pas l'étude expérimentale du son et de ses qualités, etc. Par contre, ne pas morceler certaines questions comme le sont les suivantes : en première année, notion de force; en deuxième année, composition des forces et résultantes, alors qu'en première année avec la balance, le centre de gravité, l'hydrostatique, il faut déjà parler de résultante. De même en première année : étude des changements d'état telle qu'elle est faite dans un concours supérieur et en troisième année seulement l'industrie du froid, alors que cette question : l'évaporation suivie de l'industrie du froid et de la liquéfaction des gaz fait un tout accessible aux élèves de première année, où l'on s'élève des faits simples aux notions plus complexes et jusqu'à l'abstraction du zéro absolu. C'est un de ces chapitres où les élèves n'éprouvent pas l'impression pénible de revoir toujours les mêmes choses et de n'avancer jamais. En sciences naturelles, suppression des classifications étudiées groupe par groupe avec de multiples subdivisions et un nombre infini d'individus, et à la place les chapitres : Étude de la fleur avec quelques fleurs bien choisies pour les variations du pistil, la reproduction depuis la bipartition des algues inférieures jusqu'à la fécondation des fleurs angiospermes, la différenciation progressive du corps de la plante, chapitre à placer non au début, mais à la fin du cours comme résumé de la morphologie et des fonctions. De même en zoologie, l'étude d'un individu de chaque groupe avec la mise en valeur des modifications des appareils dans la série, seraient suffisantes. De cet ensemble résulterait, non l'idée de cadres s'emboîtant les uns dans les autres où les divers individus de la création trouvent chacun une place, mais le sentiment de la hiérarchie des êtres, de l'unité de composition dont parle M. Menier, le besoin de l'explication évolutionniste ou religieuse, problème qu'il ne s'agit point de résoudre mais qu'il faut souhaiter voir surgir. Alors l'élève dépassera la froide explication de ce qui tombe sous le sens avec les applications pratiques immédiates et peut-être éprouvera-t-il pour lui-même

le besoin de ce qui n'est pas dans la vie le but utilitaire. Ce sera pour le scientifique récalcitrant une transition vers le goût de la culture littéraire.

Ainsi compris les programmes resteraient lourds, il n'y a qu'à les couper, laisser pour la troisième année la chute des corps, l'électricité dynamique industrielle, l'énergie, la fin de la chimie organique avec les matières colorantes. Ces questions feraient l'objet du programme d'études scientifiques en troisième année, complété par les nombreuses leçons d'adaptation où seraient revues les notions supposées acquises avant l'entrée. On pourrait supprimer les manipulations la première et deuxième année, à condition qu'en troisième année chaque élève possède tout ce qu'il faut pour qu'à chaque séance il soit actif et que dans l'année chacun fasse toutes les leçons expérimentales. Ce but atteint dans quelques Écoles normales peut l'être partout. Il faut songer aussi à une adaptation en vue des cours supérieurs et complémentaires et c'est l'une des raisons qui font souhaiter au moins un cours supérieur à l'École annexe. Mais ce problème est lié à celui de la création des cours de perfectionnement, de la multiplication des cours complémentaires, de la modification des Écoles primaires supérieures. Il serait souhaitable de demander la préparation à l'École normale à des classes spéciales, elle ne peut se faire en même temps que la course aux examens précis qui font les peseurs-jurés, les employés des postes, des ponts et chaussées, du commerce. Cette question est complexe, il suffit de voir qu'elle est liée à celle des progrès à réaliser à l'École normale. Peut-être même serait-il nécessaire de multiplier les quatrième années d'École normale afin d'y préparer non seulement les professorats, mais un examen qui permettrait d'enseigner au cours complémentaire, question plus importante en lettres qu'en sciences. Un bon instituteur peut faire un bon professeur de sciences au cours complémentaire, il n'est pas sûr qu'il réussisse dans l'enseignement littéraire.

Études et adaptation seraient le travail de sciences imposé en troisième année et qui trouverait une sanction à l'examen de sortie. Mais la troisième année avec ses longues heures de travail libre doit être l'année de l'effort personnel où il est possible aux élèves de se spécialiser dans des études scientifiques ou littéraires, qu'il est bon de travailler longuement dans d'autres livres que les

manuels et à l'examen de sortie une note couronnerait cet effort : un exposé, sciences ou lettres, au choix du candidat.

En somme, ce qu'il faut souhaiter comme progrès à réaliser, c'est un allègement des programmes d'examen, une possibilité d'élever les élèves au-dessus du manuel, une préparation réelle à la pédagogie de l'enseignement scientifique.

On voudrait plus encore : préparer à l'École normale le maître des agriculteurs et des ouvriers de la région. Il ne faut pas s'illusionner sur la possibilité et le résultat de cet effort. Les visites d'usines qui doivent trouver place à l'École normale ne rapportent pas toujours des connaissances industrielles. Les réactions restent dans le secret du laboratoire, les manœuvres d'outils dans la main du vieux contremaître. Les élèves y gagnent une idée exacte de la mise en œuvre des réactions qui ne s'effectuent plus dans des ballons avec quelques grammes de produits. Vue exacte des choses, excellente, mais elle vaut moins que l'émotion née de la vie des ouvriers. Devant les cornues de l'usine à gaz où, ébloui, il faut fermer les yeux, se meuvent des hommes demi-nus, couverts de poussier de charbon, chétifs d'apparence et capables d'un rude effort physique. Et longtemps après l'oubli des réactions apprises en classe, persistera l'impression de pitié et de malaise ressentie à l'usine et qui rend plus angoissant le problème de la vraie valeur de l'effort scientifique : le bien-être des uns absorbant la vie des autres. L'ouvrier, l'agriculteur seront formés à leur heure et l'élève-maître doit avant tout emporter de l'école, le goût et le moyen de la culture personnelle, de la compréhension et du progrès de la vie des autres. Pour y contribuer, l'enseignement scientifique doit tendre au-dessus du but pratique.

La formation des instituteurs de demain.

(*Rapport de l'inspecteur d'Académie des Basses-Alpes*)

Le but à atteindre. — Rien de ce qui intéresse la vie des Écoles normales ne saurait laisser indifférent le corps enseignant primaire tout entier et tout particulièrement les inspecteurs primaires. De la valeur des études qui y sont faites, de leur orien-

tation et de l'esprit qui les anime dépendent, pour une large part, les résultats obtenus dans les Écoles primaires élémentaires, dans les œuvres complémentaires et aussi la part d'influence qu'instituteurs et institutrices exerceront autour d'eux.

Pour obtenir un bon rendement, elles devront donc fournir des débutants instruits, joignant à des connaissances générales sérieuses le savoir-faire professionnel qu'on est en droit d'attendre de bons apprentis en passe de devenir compagnons, ayant le goût de leur métier, la « vocation » qui, seule, leur permettra de devenir de bons maîtres. Et tout cela encore serait vain si, par dessus tout, élèves-maîtres et maîtresses ne nous arrivaient pas munis du viatique indispensable qui animera leur enseignement au cours de leur carrière avec une vision nette du but à atteindre : la formation d'une jeunesse digne de nos institutions républicaines, vigoureuse de corps et instruite, d'esprit droit, de conscience claire et exempte de tout fanatisme, profondément attachée à l'idéal de Raison qui a guidé les grands fondateurs de notre École nationale qui rêvaient de rétablir, par elle, la grandeur de la Patrie française et dont l'idéal enfin se réalise dans la plus splendide des Victoires.

Les Écoles normales d'aujourd'hui. — Pendant quelque vingt années, les candidats affluant dans les Écoles normales, le recrutement en était aisé, malgré l'élévation progressive du niveau du concours d'entrée ; des examens de passage très rigoureux, l'examen difficile du Brevet supérieur passé en fin de troisième année devant un jury étranger à l'École, entretenaient l'ardeur des élèves au travail; un personnel bien recruté par les Buisson et les Pécaut, possédant lui-même la « flamme » quianime le disciple, où le choix portait sur les qualités de l'esprit et du caractère bien plus que sur les diplômes, etc., autant de garanties pour assurer le succès des écoles laïques où se sont formées ces générations de jeunes hommes, dont la République peut être fière.

Mais, du fait même de l'élévation graduelle de l'examen d'entrée, se sont trouvés graduellement écartés du concours les jeunes ruraux qu'il n'a plus été possible de préparer dans les modestes cours supérieurs des Écoles communales, les fils de vrais paysans trop peu aisés pour aller dans un établissement

primaire supérieur ou trop éloignés des cours complémentaires, assez peu nombreux d'ailleurs.

La réforme de 1905, loin d'améliorer cette situation, l'a au contraire aggravée : la nécessité de préparer le Brevet supérieur en deux années devait nécessairement pousser les jurys des concours d'entrée à choisir de préférence parmi les candidats, ceux préparés dans les Écoles primaires supérieures ayant déjà parcouru une partie du programme (programmes limitatifs, interrogations en langue étrangère).

De plus, comme il n'est pas matériellement possible de préparer sérieusement en deux années un examen encyclopédique tel que le Brevet supérieur, forcément le niveau des épreuves devait en être abaissé si, malgré tout, on voulait conserver la même proportion des succès à l'examen. La chose était relativement aisée, puisque les jurys sont composés pour les deux tiers d'examinateurs qui se trouvent être les professeurs des candidats.... La valeur du diplôme s'en est trouvée diminuée d'autant. Les candidats, d'ailleurs, comptent bien là-dessus en cours de scolarité et évitent ainsi tout surmenage intensif.

En troisième année, on en a fini avec les efforts et les soucis que peut donner la préparation d'un diplôme sérieux. Par contre, les longues heures consacrées au « travail personnel » sont propices à la rêverie sans objet précis, à la paresse d'esprit, parfois à l'inclination à un certain mysticisme inquiétant pour l'avenir de la neutralité à l'école.

Enfin, circonstances plus graves, du côté hommes, la maison ne se remplit plus que très malaisément et les recrues qui se présentent sont de plus en plus insuffisantes à bien des titres; du côté aspirantes, si le recrutement est encore assuré en nombre, combien sont de vraies paysannes aimant la terre et les travaux du ménage?

Les Ecoles normales de demain. — Or, il faut à l'École rurale des instituteurs et des institutrices paysans, nés dans ces villages où ils auront à enseigner, aimant la terre comme les pères de ceux qu'ils auront à élever et capables de leur communiquer avec les connaissances techniques indispensables à tout agriculteur, cet attachement mystique — d'un mysticisme tout

païen — qui est au fond de l'âme du vieux paysan français, de celui qui est resté instinctivement attaché au sol et qui est vraiment « marié à la terre » (Cf. Michelet, *Le Peuple*).

La première question à résoudre est donc celle du recrutement des Écoles normales, avec le double souci d'augmenter le nombre des candidats et d'atteindre jusqu'aux couches profondes de « paysannerie ».

Recrutement. — Le relèvement, seul, du traitement des instituteurs n'améliorera pas de beaucoup la situation actuelle. Mais, le jour où les cours supérieurs des Écoles communales pourraient reprendre la préparation des candidats, j'estimerais la cause gagnée. Pour cela, il faudrait :

1° Abaisser à quatorze ans, l'âge d'entrée à l'École normale. Les candidats malheureux pourraient se représenter seulement une deuxième fois;

2° Donner une prime aux maîtres qui les auraient préparés (100 francs par exemple, pour admissibilité ou admission sur la liste supplémentaire, 150 francs pour une admission définitive);

3° Au besoin créer de petites bourses d'entretien de première année pour des enfants âgés de treize ans et possédant le C. E. P. E., jugés dignes de cette faveur sur examen et notes de scolarité.

De ce fait, d'autre part, beaucoup d'instituteurs seraient plus enclins qu'aujourd'hui à engager leurs propres filles dans une carrière où ils pourraient désormais les diriger sans grosses dépenses. Et ce serait tout gain, en général, pour nos écoles.

Brevet de capacité. — Les Écoles normales elles-mêmes reviendraient à des traditions un peu trop oubliées. On y préparerait au diplôme *unique*, auquel on donnait autrefois le nom de Brevet de capacité et pour lequel il ne serait pas trop de quatre années d'études sérieuses. Actuellement, il n'existe plus d'établissement d'enseignement dont les programmes correspondent à celui du Brevet élémentaire, en dehors des cours supérieurs des Écoles primaires qui ne peuvent pas raisonnablement aujourd'hui préparer à cet examen.

Les compositions de la première série comprendraient :

1° Une dictée d'orthographe, suivie de questions, d'un niveau un peu supérieur au Brevet élémentaire actuel;

2° Une composition française analogue à celle qui est demandée aujourd'hui au Brevet supérieur;

3° Une composition de sciences (mathématiques et sciences proprement dites), d'un caractère plus pratique encore qu'au Brevet supérieur actuel;

4° Avec une page d'écriture en plus comme celle du Brevet élémentaire.

Épreuve de langue vivante facultative (mention sur le diplôme à 15/20ᵉ et au-dessus).

Les épreuves de la deuxième série seraient, à peu près, celles du programme du Brevet supérieur.

Dans les jurys, en dehors des directeurs et directrices des Écoles normales, les membres des commissions seraient étrangers aux établissements présentant des candidats.

Modifications aux programmes des Écoles normales. — Il y aurait quatre années d'études (de quatorze à dix-huit ans). Mais, en fait, la troisième année actuelle disparaîtrait.

L'enseignement de la langue française y serait renforcé et les connaissances étymologiques, au besoin par la création d'un cours très élémentaire de latin, y seraient enseignées très méthodiquement.

Je ne verrais qu'avantages à rendre facultatifs les cours de langue étrangère dans les Écoles normales.

L'enseignement des sciences y devrait être beaucoup plus expérimental, moins livresque, moins encyclopédique surtout et nettement orienté enfin vers l'étude des applications courantes agricoles, industrielles, ménagères, hygiéniques, et, pour tout dire d'un mot, des « réalités ».

La fin poursuivie étant l'acquisition des connaissances pour la préparation du Brevet de capacité, les programmes des Écoles normales seraient déterminés par ceux de cet examen unique.

La troisième année étant supprimée, il pourrait en être de même des écoles annexes d'application.

Une chose essentielle : le rétablissement dans chaque département, des deux Écoles normales de garçons et de filles. N'y a-t-il pas une inconséquence à prétendre adapter l'enseignement donné dans les Écoles primaires au milieu local, tandis qu'on continue à préparer maîtres et maîtresses dans les milieux

différents de ceux où ils auront à exercer leurs fonctions?

Conférences hebdomadaires. — Il est mauvais que les Écoles normales restent tout à fait fermées, comme des manières de séminaires pédagogiques sans ouvertures sur l'extérieur. Chaque semaine, dans la matinée du jeudi, une conférence ou séance pratique, faite par un professeur étranger à l'École, un inspecteur primaire, un médecin, un ingénieur, le directeur des services agricoles, un instituteur spécialisé en une matière, etc., devrait réunir élèves de l'École normale et personnel enseignant des Écoles primaires convié à ces séances.

Je l'ai essayé deux années de suite, avec quelque succès, à l'École normale d'institutrices de Digne (agriculture, culture du jardin scolaire, des plantes aromatiques, analyses et distillation d'essences, etc.).

Direction des Écoles normales. — En limitant son choix à la catégorie des professeurs d'École normale munis du C. A. à l'Inspection, on s'est privé de concours précieux : il se trouve certainement parmi les inspecteurs primaires qui ne possèdent pas le professorat ou qui ont simplement été admissibles à ce diplôme, des hommes qui, par leur caractère, l'autorité morale qui émane d'eux, les connaissances philosophiques, littéraires ou scientifiques, paraissaient tout désignés pour remplir les fonctions de directeurs avec une réelle maîtrise. Munis d'un savoir moins encyclopédique, peut-être aussi moins livresque et de pure mémoire, beaucoup offrent autant de garanties de culture réelle avec parfois un sens plus profond des réalités et de la vie pratique.

Que l'on renforce, au besoin, l'examen du C. A. à l'Inspection (en ajoutant : 1° à l'écrit une épreuve nouvelle de lettres ou de sciences, au choix du candidat, sur programmes très limitatifs et en vue d'apprécier uniquement sa culture; 2° à l'oral, une critique de leçon d'enseignement primaire supérieur ou d'École normale, littéraire pour le candidat ayant fait la composition écrite de sciences; scientifique pour celui qui a choisi la composition écrite de lettres, et toujours sur programmes très limitatifs). Dès lors, le diplôme serait vraiment le C. A. à l'Inspection primaire et à la direction des Écoles normales, et donnerait réellement accès à la direction.

Préparation professionnelle.

Diplôme d'aptitude professionnelle. — Voici le futur instituteur, âgé de dix-huit à dix-neuf ans, possédant les « capacités » voulues pour enseigner aux enfants. Il lui reste : 1° à les parfaire pour donner l'enseignement des adolescents; 2° à acquérir le savoir-faire indispensable, à entreprendre l'apprentissage proprement dit du métier. Ce devrait être, en partie, le rôle d'établissements spéciaux à créer au centre de chaque Académie, où l'on peut trouver seulement les ressources nécessaires pour mener à bien cette entreprise délicate.

Instituts pédagogiques régionaux. — Séjour obligatoire pour tous ceux qui se destinent à la carrière d'instituteur. Y seraient admis les Normaliens et Normaliennes reçus au Brevet de capacité, ainsi que les suppléants et suppléantes ayant une année de stage au minimum et deux au maximum et qui auraient été déclarés dignes d'être accueillis (conditions à fixer).

1re année, Enseignements régionaux donnés dans les établissements spéciaux et cours des Facultés organisés au centre de l'Académie (histoire et géographie locales, géologie et botanique locales ; pour la Provence : apiculture, culture et distillation des plantes aromatiques et médicinales ; conférences de littérature, sciences, etc. ; cours et leçons de psychologie appliquée à l'éducation, de méthodologie et administration scolaire ; organisation de fêtes civiques et chant choral ; travaux manuels et agricoles, etc. Un examen de passage sanctionnerait ces diverses études.

2e année, Élèves divisés en deux groupes : le 1er groupe, d'octobre à fin février, préparerait le diplôme d'agriculture régionale (pour les Basses-Alpes, instituteurs) ou d'enseignement ménager (institutrices) ; étudiants et étudiantes suivraient, en même temps, des cours très pratiques dans un hôpital ou une maternité pour s'initier aux soins hygiéniques à donner aux enfants et aux malades (diplôme d'infirmière et d'infirmier), (Cf. section spéciale d'Alger-Bouzaréa) ; de mars à juillet, stage dans les Écoles primaires du département d'origine, auprès d'instituteurs et institutrices particulièrement qualifiés et auxquels on donnerait le titre de directeur et directrice, avec

l'indemnité correspondante. L'apprenti-instituteur passerait les cinq mois dans les différents types d'écoles et chaque directeur adresserait un rapport à l'Inspection académique sur chacun des stagiaires qui lui auraient été successivement confiés.

Le deuxième groupe ferait le stage d'octobre à fin février et préparerait les diplômes spéciaux de mars à la fin juillet. (Cette division en deux groupes faciliterait le stage et le service des suppléances, car sur les cinq mois, deux pourraient être passés en suppléances.)

Dès le 1er octobre, ces élèves-maîtres et maîtresses seraient délégués dans une école en qualité de stagiaires définitifs, et, après avoir subi dans le trimestre, l'épreuve pratique du diplôme d'aptitude professionnelle, ils pourraient être titularisés à partir du 1er janvier, ayant de vingt à vingt et un ans (la priorité serait acquise aux Normaliens et Normaliennes).

Direction des Instituts pédagogiques. — Pour un tiers au moins parmi les inspecteurs primaires ayant un minimum de dix années de service dans l'inspection; pour un tiers parmi les directeurs d'Écoles normales en exercice; pour le reste au libre choix de l'Administration supérieure; les uns et les autres, sur présentation de deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire. Pas de personnel enseignant spécial : cours dans les Facultés et les établissements techniques, hôpitaux, conférenciers des trois ordres d'enseignement; un économe et des maîtres spéciaux d'agriculture, travaux manuels, chant choral; enseignement ménager et ouvrages de dames, etc....

Avant d'entrer en fonctions, passage à la Sorbonne à des cours spéciaux, en particulier de psycho-physiologie, pédagogie expérimentale, d'observation, etc. (durée cinq à six mois); le reste de l'année, mission précise, soit en France, soit à l'étranger et présentation d'un rapport.

Conclusions.

A. *Modifications proposées* :

1° Pour défendre la « vocation paysanne » (Cf. Dr Labat, *Revue des Deux Mondes*), il faut que l'école du village soit tenue par un *instituteur paysan*;

2° En abaissant *à quatorze ans l'âge d'admission* aux Écoles normales, on atteindra sûrement les couches profondes de « paysannerie » ; cette mesure assurera le recrutement qualitatif et quantitatif; les C. S. des Écoles primaires, avec primes aux instituteurs et petites bourses d'entretien, y aideront puissamment, ainsi, d'ailleurs, que les C. C. actuels ;

3° Durée des études : quatre années à l'École normale, en vue de l'acquisition du savoir; sanction : un examen unique, *le Brevet de capacité*;

4° Préparation à *l'éducation des adolescents et apprentissage du métier* dans des *Instituts pédagogiques régionaux* (études, un an et demi) et un stage dans des écoles primaires élémentaires et maternelles, sous la direction d'instituteurs et d'institutrices particulièrement qualifiés, auxquels on donnerait le titre et l'indemnité de direction ;

5° *Accessibilité à la direction des Écoles normales et des Instituts aux inspecteurs primaires* (pour un tiers au moins), sous réserve de modifications à l'examen du C. A. à l'inspection. Études complémentaires pour la direction des Instituts et possibilité de la désignation d'un petit nombre de candidats ne possédant pas le C. A. à l'I. et D. des Écoles normales.

B. *Résultats escomptés* :

a) Crise du recrutement résolue et garanties meilleures de vocation (ne pas perdre de vue cependant l'augmentation des traitements);

b) Dans les *Écoles normales départementales* réorganisées (quatre années d'études, de quatorze à dix-huit ans), meilleure éducation intellectuelle, particulièrement en français ; orientation résolue de l'enseignement scientifique vers les « réalités » ; communications suivies avec le milieu ;

c) Dans les *Instituts pédagogiques régionaux*, préparation à l'éducation des adolescents, avec possibilité de mêler plus intimement l'école à la vie locale (enseignement régionaliste);

d) Dans ces Instituts, *formation de l'instituteur laïque* pénétré de l'Idéal qu'il aura mission d'instaurer dans l'âme des élèves pour les préparer à la Cité républicaine; *apprentissage professionnel moral* sous la direction autorisée de maîtres d'élite en exercice et des inspecteurs primaires en fonction ;

e) Ainsi, *unité d'origine* et de *préparation professionnelle* du personnel, après le passage obligatoire de tous dans les Instituts et obtention du diplôme d'aptitude qui, seul, permettra l'admission définitive dans les cadres.

En résumé, *personnel homogène, plus instruit, mieux préparé à* sa triple tâche : pour *l'enseignement des enfants*, à l'école; pour *l'éducation des adolescents*, dans l'école prolongée; pour *le bien public*, autour de l'école.

Le personnel des Écoles maternelles est encore unanime à penser que l'École normale départementale est le centre, tout désigné, de la préparation professionnelle et que l'École maternelle annexe doit réaliser le modèle de l'organisation matérielle et pédagogique. Ceci sous-entend la préparation assurée, par des stages dans les meilleures écoles, des institutrices qui seront choisies comme directrices d'Écoles maternelles annexes.

Est-ce à dire que la spécialisation, dès la troisième année d'École normale, des élèves maîtresses que leurs goûts et leurs dispositions dirigeraient vers les Écoles maternelles, soit à préconiser, comme on le fait souvent depuis quelque temps? Nous ne le croyons pas. La troisième année d'École normale peut servir à révéler les élèves-maîtresses qui feraient de bonnes institutrices d'École maternelle, mais il ne semble pas souhaitable que nos élèves-maîtresses se divisent, en troisième année, en candidates aux Écoles maternelles. Des raisons, toutes individuelles, s'opposent à un tel projet. Les circonstances, un mariage, des devoirs familiaux peuvent amener une jeune fille préparée pour l'enseignement aux Écoles primaires à souhaiter un poste d'École maternelle, et inversement. Il est impossible, humainement, de négliger de telles considérations.

Mais la raison essentielle qui nous empêche de souhaiter la spécialisation en troisième année, est d'ordre purement pédagogique : *la préparation à l'éducation maternelle doit être fondamentale dans la préparation professionnelle réalisée à l'École normale*. Tout notre enseignement primaire gagnerait en efficacité si l'esprit qui inspire les méthodes de l'École maternelle le pénétrait davantage. Point de doute que les procédés d'enseignement de la langue, d'éducation des sens, d'enseignement du calcul employés à l'École maternelle n'aient, avec grand profit,

leur place au cours préparatoire et même au cours élémentaire. Lorsque nos jeunes filles, toutes sans exception, auront compris les méthodes de l'École maternelle et pratiqué ses procédés, elles seront capables de faire de bonnes maîtresses à l'École primaire. Le contraire ne saurait être garanti. Par contre, la maîtresse initiée à l'École maternelle saura transporter à l'École primaire les idées propres à rendre l'enseignement concret, de plus sûrement éducatif. Il nous apparaît donc très important que la préparation professionnelle de l'École normale soit dirigée surtout vers les méthodes propres à l'École maternelle, sans préjudice des enseignements pédagogiques que les élèves-maîtresses retireront, surtout pour les cours moyen et supérieur, de leur passage à l'École primaire annexe, des exercices d'adaptation dirigés par les professeurs et des leçons modèles faites en conférence pédagogique.

Le programme de troisième année d'École normale devrait faire place aux leçons d'hygiène enfantine et aux exercices pratiques des soins médicaux élémentaires. Il conviendrait de préciser les notions sur l'alimentation des petits enfants et l'organisation des cantines. Il faudrait obtenir (et cela s'imposerait par la voie des programmes) la possibilité de visites, ou même de services réguliers pour les élèves-maîtresses de troisième année, dans les crèches ou services hospitaliers pour enfants. Certains médecins ne veulent pas se prêter à une telle réalisation. Il faut cependant que nos élèves-maîtresses soient initiées à leur rôle de surveillantes de la santé des enfants, sans qu'on puisse, bien entendu, croire qu'elles acquerront une compétence médicale. La question est autre et se suffit à elle-même.

La préparation professionnelle doit pouvoir se perfectionner, pour des maîtresses déjà en fonction, par des visites et stages dans les meilleures Écoles. Nous pensons qu'en ce qui concerne les Écoles maternelles, les visites donneront plus de résultats utiles que des conférences plus ou moins théoriques, à moins que celles-ci ne soient précisées et illustrées par une visite dans une bonne École.

En Passant...

... **dans une classe de français** (ÉCOLES NORMALES).

Explication du début du Sermon sur la mort.

M. X. est si laborieux, il a préparé ce texte avec tant d'ardeur, il exprime ses idées avant tant de conviction, on sent en lui un tel désir de faire travailler les élèves et de les faire réfléchir sur ce texte, que j'ai beaucoup hésité à lui dire que je le croyais engagé dans une voie dangereuse pour lui et pour les élèves. Je l'ai fait cependant aussi nettement que possible. Ce n'est pas que son explication manque de qualités, elle suit même le texte d'aussi près que possible, mais elle manque beaucoup trop de simplicité et de naturel.

Chaque terme, chaque expression appelle un commentaire subtil et ingénieux — on se complaît à rechercher quelles intentions cachées, quelles finesses Bossuet a voulu mettre sous chacune de ces expressions. Et alors on semble présenter comme un tissu d'habiletés et de procédés ingénieux ce qui est l'expression spontanée et magnifique du développement de la pensée d'un grand génie.

Ce défaut s'aggrave du fait que M. X. croit devoir fixer ce commentaire en un « sommaire » très développé qu'il dicte à mesure qu'il parle, et la pensée déjà trop subtile est exprimée en termes si alambiqués qu'il est obligé de se commenter lui-même.

La situation de M. X. est extrêmement digne d'intérêt (il est mutilé de la guerre), mais je crois que, malgré toutes ses qualités, il ne dirige pas ses élèves d'École normale dans la bonne voie. Nous manquons déjà beaucoup trop de naturel et de simplicité dans notre enseignement. Ce genre d'explications n'est pas de nature à détourner les élèves de ce défaut. Au contraire.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Les Poilus au Professorat des Écoles normales.

L'examen du professorat (ancien régime, aspirants, Sciences), avait eu lieu pour la dernière fois en juillet 1914, à la veille de la guerre; il vient de reprendre cinq ans après, au lendemain de la paix.

Tandis que dans les conditions normales, le nombre des candidats dépassait 150 (annuellement), cette année, malgré l'interruption qui a dû accumuler sur une seule session les inscriptions de 5 périodes, nous n'avons pas eu tout à fait *50 aspirants*. Cette constatation est profondément triste; elle met en évidence une fois de plus les graves et douloureuses pertes qu'a subies notre jeunesse française.

A la presque unanimité, les candidats étaient des combattants de la grande guerre : encore sous les drapeaux, ou démobilisés depuis peu, ou hélas! réformés pour graves blessures et mutilations. Il faut remarquer, dans le groupe des *aspirants*, trois dames qui, restées en pays envahi comme prisonnières sous la domination allemande, n'avaient pu se présenter aux concours qui, en 1915, 1916, 1917, ont eu lieu pour les aspirantes.

Ainsi, notre jury ne devait guère avoir devant lui que des victimes de la guerre. Des instructions ministérielles nous enjoignaient donc l'indulgence, ici simple justice. Ces instructions ont été accueillies avec chaleur comme la haute et généreuse expression de la sympathie publique. Nous étions, certes, tout prêts à fléchir la rigueur des notations. Mais, je me hâte de le dire, ces dispositions de bienveillance n'eurent pour ainsi dire pas à s'exercer ni à l'écrit, ni encore moins à l'oral.

Sans sauvetage en effet, le nombre des admissibles fut relativement *deux fois plus élevé* qu'en temps normal. Et sans aucun doute le jugement de la Commission se présentait avec une sécurité rare, puisque sur la liste établie, après le total de 60 points correspondant à l'admissibilité, on tombait brusquement à 56. Nulle part ailleurs, dans la succession des notes additionnées, il n'y avait pareil fossé! Les examinateurs ont pu, justement, ignorer les inquiétudes qu'une

conscience délicate éprouve toujours au moment de tracer le trait qui prononce la première condamnation.

L'oral fut encore plus satisfaisant que l'écrit. Je vois, par exemple, un candidat classé parmi les 23 reçus, au 19e rang, avec 141 points. Or, dans la liste de 1912 que j'ai sous les yeux, il fallait sur 40 reçus remonter au 16e rang pour trouver le même total 141. En d'autres termes, si nous imaginons deux listes fictives de 100 candidats figurant respectivement les résultats de 1912 et ceux de 1919, le 83e d'aujourd'hui aurait été le 40e d'autrefois.

En résumé, cette discussion nous montre les admissibles *deux fois plus nombreux* (écrit) et *deux fois mieux placés* sur une liste définitive de classement type (oral).

Ce résultat heureux, nous avions hâte de le mettre en lumière. C'est pour cette raison que nous nous sommes attachés d'abord aux commentaires d'ordre général.

Abordons maintenant une discussion faite de plus près et dans le détail. Dans un ensemble très satisfaisant se sont manifestées quelques faiblesses pour quelques épreuves. La perfection n'étant pas de ce monde, ici comme dans tout examen, se présentent des notes au-dessous de la moyenne. Il n'y a pas lieu de s'en étonner et de se demander pourquoi. C'est, au contraire, la question opposée qui appelle notre attention. « Comment expliquer l'abondance relative des notes élevées ? »

Nous savons dans quelles conditions malheureuses cet examen a été préparé. Pendant plus de quatre ans, nous avons avec une affection angoissée, suivi nos Instituteurs sur les fronts de bataille. Nous disions : « Comment supportent-ils, non pas seulement tant de dangers, mais tant de fatigues et de misères ? En quel état reviendront-ils... ceux qui reviendront ? » Nos craintes prévoyaient une baisse considérable et générale des connaissances acquises dans le calme des Écoles, après la tempête qui semblait devoir les balayer.

En fait, si pour nos candidats ces craintes ont été en quelque mesure confirmées par les épreuves de dessin, travaux pratiques, sciences naturelles, d'autre part, elles ont été infirmées, à l'écrit et à l'oral, par les épreuves de physique, de chimie, de mathématiques, de pédagogie. Il y a donc lieu d'établir deux groupes distincts dans le programme.

La guerre et la vie des tranchées ont fortement réduit l'habileté des doigts à manier le crayon, le tire-ligne et à réaliser des manipulations délicates. On a perdu le tour de main, on a oublié les procédés techniques. Pareillement, les détails de simple érudition confiés à la seule mémoire, les observations de morphologie interne, les questions d'anatomie végétale ou animale apprises surtout dans les livres, se sont quelque peu voilées et évanouies dans un souvenir lointain. De là les faiblesses constatées, qui expliquées ainsi sont parfaitement excusables.

D'autre part, pour une deuxième partie du programme et non la moindre, les aspirants ont pu conserver et même accroître la solidité de leur préparation. Ce fait paraît plus surprenant et il est intéressant d'en déterminer les causes.

Pour la pédagogie, il est à peu près certain que personne sous l'uniforme n'a songé à l'étudier en écolier, dans des livres; elle a été négligée évidemment. Oui. Mais la rude vie que l'on menait au front fortifiait sans doute les âmes autant que les muscles. Au jour de l'examen, les candidats demandant moins à leur mémoire et puisant davantage en eux-mêmes, ont manifesté des qualités personnelles accrues : bon sens, rectitude d'esprit, logique et souplesse. On craignait de trouver des écoliers ayant désappris leur manuel; on a été ravi de rencontrer des « hommes » à l'esprit mûr et formé.

Le sujet de chimie (poudre noire, poudres pyroxylées), était bien de circonstance et paraissait favorable aux candidats dont la manche s'ornait de brisques. A la réflexion pourtant, on comprend que la question restait difficile. Il ne s'agissait pas, en effet, de rédiger simplement quelques vagues conversations de régiment. Connaître et discuter des formules chimiques complexes, des préparations délicates, expliquer non pas en journaliste mais en homme de science les propriétés des explosifs, ce n'est pas besogne aisée et qui permette au premier venu de faire illusion. Or, les notes obtenues ont été bonnes en général et parfois excellentes. C'est donc que les candidats avaient continué leurs études aux tranchées. L'écrit le démontrait, et l'oral avec les questions variées l'a confirmé pleinement.

Les réflexions qui s'imposent ici au sujet de la chimie, s'appliquent encore à la physique, à l'algèbre, à la géométrie. Ce sont les épreuves les plus ardues qui ont donné les résultats les plus satisfaisants. On est donc amené à conclure que ces divers enseignements présentés en théories logiquement agencées, où le raisonnement joue son rôle à toute minute liant les diverses parties en un bloc, ces belles et heureuses constructions de la science, donnent à l'intelligence une telle satisfaction, s'imposent avec tant de force, se fixent dans l'esprit avec une si parfaite harmonie, que les acquisitions en ces domaines privilégiés restent pour ainsi dire définitives. Le temps les effrite à peine.

D'ailleurs celui qui en a goûté le charme et la beauté ne se résigne pas à les éloigner de ses yeux. Il cherche l'occasion et la fait naître de s'approcher à nouveau des « demeures sacrées ». Nombreux sont les soldats qui, en première ligne, ont demandé de tous côtés des livres et des livres, les livres les plus sérieux pour continuer et compléter leurs études. La bibliothèque Franklin, parmi tant d'autres, nous a donné à ce sujet mille témoignages probants que nous avons été heureux de recueillir.

Il va de soi que, en physique, en chimie, le livre hors du laboratoire ne saurait donner un plaisir absolu. Cette rare fortune de fournir,

sans outillage, un aliment complet à nos délassements intellectuels, est réservé aux seules mathématiques. Un crayon, une feuille de papier blanc c'est tout ce qu'elles exigent. Et encore? En 1870, un normalien de la rue d'Ulm, aujourd'hui professeur à la Faculté de Clermont, impassible et comme absent sous la fusillade, écrivait ses calculs sur la peau des tambours. Dans la guerre actuelle, le tambour n'avait pas de place en 1re ligne; mais le papier blanc, tout rare qu'il fût, y parvenait encore. D'ailleurs, avec un peu d'habitude, on peut, émule de Diogène et disciple d'Archimède, pauvre en fournitures et riche en idées, s'exercer au calcul algébrique mental où à l'étude mentale des tracés géométriques. Et c'est ainsi que nos Instituteurs ont pu partager leur temps entre le combat et l'étude, refoulant l'ennemi puis faisant des problèmes, fiers d'une avance hardie et heureux d'une solution élégante. Après démobilisation, la tradition intellectuelle continuait pour eux, n'ayant pas été rompue. Ainsi s'expliquent des notes brillantes, des 18 et des 19, qui ont marqué l'oral d'un éclat particulier.

Remarquons en outre qu'à l'oral, nos jeunes gens se sont présentés sans gaucherie, sans air emprunté. Non pas qu'ils aient manifesté la moindre outrecuidance, ni même qu'ils fussent exempts de toute timidité. Pas plus pour eux que pour les candidats du temps de paix, le « rendement » devant le tableau noir ne fut égal à l'unité. Nous avons entendu plusieurs d'entre eux faire, après coup, avec beaucoup de justesse, la critique de leur propre leçon et de leurs propres interrogations. Mais ils savent comment il faut répondre. Ils échappent à l'enfantine obsession d'une page de cours à réciter. Pour un problème de mathématiques, ils comprennent qu'on doit, comme pour un problème militaire, analyser la situation, connaître le point de départ et l'objectif, chercher les voies qui peuvent y conduire, discuter les avantages et les inconvénients des diverses méthodes, choisir, conclure, et enfin marcher droit et vivement suivant la tactique adoptée après réflexion. Et ainsi les aspirants faisant preuve d'une maîtrise au moins relative ont conquis les suffrages du Jury.

Leur formation est sinon achevée du moins en bonne voie. Nos jeunes maîtres ont la méthode, ils ont le goût des études et de l'enseignement. Vraiment, ils sont déjà professeurs et comme consacrés. Si la guerre leur a fait perdre quelques notions superficiellement acquises, et d'ailleurs faciles à retrouver, elle a développé en eux les fortes et solides qualités plus précieuses et plus rares. Ils nous reviennent et à vrai dire nous sont restés fidèles par la pensée. Nous les retrouvons avec joie et avec confiance. Ils sont prêts à servir dans l'École le pays qu'ils ont magnifiquement défendu à l'armée.

❦

CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DES ÉCOLES NORMALES ET DES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES (LETTRES, 2e PARTIE. ASPIRANTES.

Session de juin 1919). — Le nombre des candidates qui s'étaient fait inscrire pour l'examen de 1919 a été supérieur de 10 unités à celui des candidates de 1918 : 74 au lieu de 64. 73 aspirantes ont fait toutes les compositions; 31 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales et 27 ont été définitivement admises.

Pour la seconde fois seulement, l'examen se présentait sous les modalités fixées par l'arrêté du 10 juillet 1916. Il a donc paru à la Commission chargée d'examiner les aspirantes qu'il pourrait être utile aux futures candidates de connaître les observations auxquelles avait donné lieu la correction des diverses compositions et l'audition des épreuves orales.

Que si ces observations font une part plus large aux critiques qu'aux éloges, on voudra bien ne voir dans la sévérité relative de ces critiques que le vif désir de la Commission de voir s'accroître d'année en année le nombre des candidates qui méritent les éloges dont un certain nombre se sont déjà montrées dignes.

Chaque jour, la tâche de nos professeurs d'Écoles normales et d'Écoles primaires supérieures devient plus complexe et plus délicate. Dans l'intérêt de l'avenir et du progrès de notre Enseignement national, il faut que le titre qui leur en confère la maîtrise devienne une garantie toujours plus élevée de cette maîtrise. En indiquant aux aspirantes les efforts qui leur restent à faire pour y atteindre, les commissions d'examen remplissent donc un devoir, avec l'espoir que ces efforts seront couronnés d'année en année de succès plus nombreux.

I. — Épreuves écrites.

a) *Composition de Littérature.*

Le sujet proposé était le suivant : Expliquer et discuter cette phrase d'Anatole France sur Leconte de Lisle : « C'est un heureux instinct qui pousse le poète dans les pays lointains et dans les âges reculés. Il y trouve le mystère et l'étrangeté, dont il a tant besoin, car il n'y a de poésie que dans ce que nous ne connaissons pas; il n'y a de poésie que dans le désir de l'impossible et dans le regret de l'irréparable. »

Ce sujet donnait aux aspirantes l'occasion d'utiliser leur connaissance de l'œuvre de Leconte de Lisle, dont plusieurs poèmes figuraient depuis deux ans au programme de l'examen. Il devait leur permettre en même temps de discuter la théorie de la poésie, formulée par Anatole France, à la fois dans son application à Leconte de Lisle et dans sa portée générale.

Cette discussion a été abordée dans la plupart des copies, mais on lui a rarement donné toute l'attention qu'elle méritait. Les aspirantes qui ont eu les meilleures notes sont celles qui ont fait preuve à ce propos, non seulement d'une certaine érudition littéraire, mais sur-

tout d'un sentiment et d'un jugement personnels, soutenus par une ferme argumentation.

Les notes les plus faibles ont été données à des copies verbeuses, presque entièrement consacrées à la trop facile paraphrase des pièces les plus connues de Leconte de Lisle, surtout quand la forme n'en était ni très soignée ni même très correcte.

Dans l'ensemble, toutefois, la composition de Littérature a été satisfaisante et a témoigné d'un sérieux et fructueux effort de préparation; elle a été, cette année, la meilleure des épreuves écrites. Sur 73 candidates, 12 seulement ont obtenu la note 6 ou des notes inférieures, tandis que 41 dépassaient la moyenne, et que 9 atteignaient une note égale ou supérieure à 14.

b) *Composition de Psychologie.*

Commenter ce mot d'un contemporain : « Le but de l'activité mentale c'est l'action. Le raisonnement n'est que le moyen, et c'est par erreur qu'il est cultivé pour lui-même ».

A la première lecture du texte qui leur était proposé, un certain nombre de candidates ont pu être troublées par une légère faute d'impression qui s'y était glissée. Mais il a été facile de constater que, très heureusement, ce trouble n'avait été que passager, que la faute avait été vite corrigée, et qu'elle n'avait eu aucune influence fâcheuse sur le développement du sujet à traiter.

Les bonnes copies ont été peu nombreuses : 21 seulement sur 73 ont obtenu des notes égales ou supérieures à la moyenne. 2 ont été notées 16, une 14 et 3 ont eu la note 13. 20 copies sont restées inférieures avec des notes égales ou inférieures à 6; 32 se sont partagé les notes 7, 8 et 9. Dans son ensemble, l'épreuve, qui ne figurait que pour la seconde fois à l'examen, a donc encore été assez faible.

Est-ce à dire que la préparation en a été négligée? Nous ne le croyons pas. Nous avons constaté, au contraire, des preuves sérieuses d'études psychologiques assez complètes, mais encore insuffisamment réfléchies, encore trop livresques, pour que le résultat se soit traduit, sauf dans les meilleures copies, par une pensée vraiment personnelle.

Il n'y a d'ailleurs, dans cette remarque, rien qui doive étonner, ni rien qui puisse inquiéter. La psychologie est essentiellement une science de vie, de vie intime même, que l'expérience de la vie et celle de l'enseignement peuvent seules compléter et rendre féconde.

Les connaissances que des candidats peuvent acquérir en cette matière au cours de la préparation nécessairement un peu fiévreuse à un examen assez complexe, ne peuvent guère être autre chose que les matériaux destinés à être mis en œuvre par le travail ultérieur de leur pensée. Sans ce travail, ces connaissances resteraient lettre morte, et seraient sans profit pour la valeur éducative des enseigne-

ments auxquels elles doivent servir à la fois de base et de guide. Nous espérons que nos professeurs comprendront donc la nécessité de continuer en ce sens leurs études psychologiques.

Au point de vue de la mise en œuvre des connaissances acquises, au jour de l'examen, il est une première remarque à laquelle il faut toujours revenir. Le texte proposé une fois connu, il est toujours trop rapidement lu, les mots essentiels en frappent d'abord l'attention, chacun d'eux parfois isolément, et l'on se met à écrire, avant d'avoir non seulement pesé suffisamment le sens intrinsèque de chacun d'eux, mais surtout, ce qui peut-être est plus grave, sans avoir suffisamment réfléchi aux rapports qui existent entre les idées qu'ils expriment.

C'est ainsi que le mot *action* a ici surtout retenu l'attention des aspirantes. Mais il a été souvent si appauvri de sens, le contenu en a été si réduit, que la pensée a perdu toute sa portée, et le développement la plus grande partie de son intérêt. Et c'est de cette interprétation incomplète, ou même erronée de ce mot que proviennent les faiblesses les plus communes.

Quant aux *rapports* de l'activité mentale et de l'action, seules les meilleures copies, c'est-à-dire un très petit nombre, les ont exposés avec exactitude et avec une véritable intuition de leur nature et de leur importance. Le plus souvent, les aspirantes ont cru qu'il s'agissait seulement d'établir la valeur relative de la théorie et de la pratique. De là, de longs et inutiles développements sur la nécessité d'agir, pour vivre ; ou de non moins longues critiques de la scolastique. D'autres n'ont eu souci que du raisonnement, et nous ont servi, à ce propos, tout ce qu'elles pouvaient savoir de logique ; et ce savoir n'était même pas toujours très sûr, quand il n'était pas la simple reproduction d'une leçon de cours, ou de manuel. Une méditation moins rapide et moins superficielle du texte eût facilement évité toutes ces erreurs.

Le texte proposé ne demandait pas l'application pédagogique des conclusions auxquelles pouvait aboutir son développement. La nature du sujet, et aussi celle de l'épreuve, justifiaient cependant des réflexions relatives à l'éducation. Mais cette partie a été presque toujours réduite à des indications banales et assez vagues, dépourvues de fermeté et d'intérêt.

Enfin, bien qu'une composition de psychologie ne soit pas une composition de littérature, on souhaiterait que la forme des compositions fût meilleure. Quelques compositions étaient bien écrites, même avec talent. Mais, dans la plupart, on ne sentait pas assez la conduite régulière de la pensée dans l'ordre du développement, et dans l'équilibre de ses diverses parties. Pourquoi faut-il aussi que notre bonne langue française ne soit pas toujours respectée comme elle le mérite ? N'insistons pas sur les fautes... d'impression, puisque le texte en avait donné le fâcheux exemple.

c) *Composition d'Histoire et de Géographie.*

Histoire. — Sujet : La civilisation française au milieu du XIIIe siècle.

Le sujet a été beaucoup mieux traité que les sujets donnés en 1917 et en 1918. Sur 73 copies, 8 seulement ont eu des notes au-dessous de la moyenne; 6 ont eu la moyenne; toutes les autres l'ont dépassée et quelques-unes assez sensiblement. 7 copies ont été notées 8 sur 10, et 4, 9 sur 10.

Le sujet, qui était au programme depuis deux ans, ne semble donc pas avoir surpris les candidates.

La plupart ont fait preuve de connaissances précises, de lectures personnelles et d'une certaine originalité. Sans doute, il serait facile de distinguer les histoires générales et les manuels particuliers où elles ont libéralement puisé, même s'il ne leur était pas arrivé parfois de les citer, comme si c'étaient des travaux de première main. Beaucoup cependant avaient visité des monuments gothiques et ont laissé voir qu'elles les comprenaient.

L'information étant communément suffisante, c'est la mise en œuvre qui a surtout classé les candidates; ce que nous cherchons à distinguer, ce sont les intelligences plus encore que les mémoires. Connaître son sujet est bien, le faire connaître est mieux. Il s'agit d'en pénétrer toutes les parties essentielles, sans s'attarder inutilement en aucune; d'éviter le verbiage, encore trop fréquent, et d'atteindre la concision, en évitant la sécheresse. Il faut donner l'impression qu'on domine le sujet, et qu'on est capable, à travers sa complexité, d'y tracer les grandes avenues qui permettent d'y circuler à l'aise, en observant les détails caractéristiques, sans perdre de vue l'ensemble.

Pourvu qu'elles tiennent compte de ces principes essentiels, les candidates sont libres, bien entendu, de choisir les plans les plus variés. Mais aucun de ces plans ne doit laisser dans l'ombre aucune des parties capitales du sujet. Une étude de la civilisation française au XIIIe siècle, par exemple, ne pouvait, sans être incomplète, négliger de parler du gouvernement et ne s'attacher qu'aux gouvernés. De plus, dans la vie matérielle, intellectuelle et morale de la nation, le danger était de parler de ce qui la caractérisait au XIe ou au XVe siècle, plutôt encore qu'au milieu du XIIIe siècle.

Géographie. — Sujet : La mer du Nord et la Manche : leur nature physique et leur exploitation économique (avant 1914).

La composition de Géographie n'a pas été bonne : 21 copies seulement, sur 73, ont dépassé la moyenne; 9 l'ont atteinte; et 43 sont restées en dessous. Aucune n'a mérité une note excellente, puisque la meilleure n'est arrivée qu'à 7 3/4 (sur 10). Trois ont obtenu 7 1/2, deux 7 1/4 et une 7. Par contre, les très mauvaises copies ont été trop nombreuses : six ont été notées 1 et sept 2.

Il paraît évident que le sujet a surpris les candidats. Il n'avait pourtant rien de déconcertant : choisi au plein du programme, il

offrait des ressources de tout repos à qui savait réfléchir sur des connaissances générales ; il ne célait aucun piège, et ne demandait, avec une bonne méthode, que du sens commun. Par malheur, beaucoup de copies manquaient de ces qualités élémentaires. Trop souvent, le sujet a été mal compris : on n'a pas su définir les mots *nature physique*, qui n'étaient pourtant pas mystérieux. C'est pourquoi certaines compositions ne disent rien du fond des deux mers, ni des marées, ni du mouvement des vagues, ni des courants, ni du régime des vents, ni de la température, ni de la salinité. D'autres négligent entièrement les côtes, comme si la prise de contact de la terre et de l'eau n'était pas, en l'espèce, un phénomène essentiel, et comme si son étude ne formait pas la transition naturelle entre la description physique et l'examen des conditions de la vie économique. En général, les traits généraux de la géographie économique ont été mieux saisis; mais bien rarement on a vu et montré comment ils étaient déterminés et dominés par les conditions de la Géographie physique. On a trop souvent considéré les deux parties du sujet comme deux parties distinctes.

Trop souvent aussi l'information accuse de déplorables lacunes, ou se trouve gâtée par des erreurs difficilement excusables : on place le pays de Galles, ou Liverpool, sur la Manche, Glasgow, Copenhague et Dantzig sur la mer du Nord; on raisonne sur les ports de l'Allemagne, en oubliant Brême; on confond l'Elbe et l'Oder; on brouille le plissement calédonien et l'hercynien, etc. Il arrive qu'on ne dise pas un mot des grandes voies fluviales et des grandes routes de commerce qui aboutissent aux deux mers, en sorte qu'on se réduit, sous prétexte d'étude économique, à quelques considérations vagues ou à un bavardage insupportable. Beaucoup de candidates ne semblent pas encore persuadées qu'il n'est point de géographie humaine solide qui ne s'édifie sur de bonnes connaissances de géographie physique.

Ces insuffisances, ces omissions et ces erreurs ne constituent pas cependant le plus grave défaut des copies. Mauvaises, elles se bornent à une énumération décousue qui rappelle fâcheusement le temps où la Géographie balbutiait encore; elles témoignent d'une méconnaissance totale de l'esprit et du sens de cette science. Sans tomber dans un anachronisme si affligeant, d'autres demeurent totalement étrangères au souci de composer; l'exposition n'y est point organisée pour prouver et démontrer; les diverses parties n'en sont point liées entre elles; la simple relation réciproque des phénomènes physiques n'est point saisie : on ne voit pas, par exemple, en quoi l'aspect et la nature des côtes dépend de la formation géologique des deux mers; l'étroit rapport de la vie économique et des conditions physiques est mal, ou n'est pas du tout marqué. Autrement dit, la méthode chancelle, ou est totalement absente : on la néglige ou on l'ignore. Or, si dans notre enseignement la Géographie n'est pas

d'abord une méthode, on ne voit pas trop quelle peut être sa valeur pédagogique. Si elle doit se réduire à charger la mémoire de notions disparates, incohérentes et fugitives, elle ne mérite pas l'effort qu'elle réclame.

On voudrait encore que la forme sous laquelle se présentent ces compositions fût généralement plus soignée, à tout le moins plus correcte. Les lourdes fautes de langue sont, à la vérité, très rares, mais les expressions lâchées foisonnent, et l'orthographe témoigne parfois d'une indifférence excessive. On s'afflige de rencontrer *poisonneuse*, *battié*, *chiste*, *shiste*, *artique*, *parralélisme*, etc. Sans parler du *frêt* du poisson! ces lapsus se répètent dans quelques copies avec assez de fréquence pour donner l'impression d'une conviction regrettable. Une ou deux des candidates reçues n'ont pas évité ces défaillances.

d) *Composition de langue étrangère.*

Quatre candidates ont affronté cette année l'épreuve de *Latin*. Deux ont atteint et dépassé la moyenne en Version latine (5 et 7).

L'inscription du latin au programme avait pour fin d'ouvrir le professorat à d'anciennes élèves de l'enseignement secondaire, qui devraient à une étude sinon très patiente, du moins suffisante du latin, la qualité spéciale de culture que donne la pratique de cette langue. Parmi les quatre candidates de ce concours, aucune ne se trouvait dans ce cas. Il est douteux que l'étude superficielle et rapide du latin ait ajouté beaucoup à leur culture; c'est bien plutôt, semble-t-il, leur culture qui les a aidées à comprendre, nous n'osons dire à deviner le texte qui leur était proposé. Des méprises, des hésitations attestaient l'incertitude de leurs connaissances et leur inexpérience de la construction latine; on sentait, en un mot, que le latin n'avait pas été pour elles l'instrument d'analyse qui agit si puissamment sur la formation de l'esprit. Préparée dans ces conditions, l'épreuve n'a pas desservi des candidates par ailleurs bien notées, elle ne les a pas avantagées.

II. — Épreuves orales.

a) *Lecture expliquée.*

La Commission a été heureuse de noter favorablement quelques bonnes explications dénotant une culture étendue et une aptitude professionnelle indiscutable. Mais elle a été trop souvent frappée du manque de méthode des aspirantes. Plusieurs d'entre elles négligent de replacer le morceau dans son cadre, même quand il s'agit, par exemple, d'une page d'*Atala*, difficilement intelligible sans un tel préambule. D'autres ne semblent pas supposer que la mise en pleine lumière des idées du texte, et, particulièrement, de son idée maîtresse, est une des parties essentielles de l'explication. Elles abordent directement l'étude littérale du morceau, ligne à ligne et parfois mot

à mot, et leur commentaire, même juste, est noyé dans le détail. Quelques-unes ont complètement négligé de s'occuper du style de leur auteur, ou n'ont formulé à ce propos que des appréciations vagues, sans les appuyer suffisamment sur des observations tirées du texte.

b) Étude grammaticale d'un texte français.

L'épreuve a été beaucoup mieux comprise que l'an dernier. A part quelques exceptions, elle a répondu à son objet : l'étude de la grammaire. 12 notes ont atteint ou dépassé la moyenne; dont un 15 et deux 14 ; neuf ont atteint 8 ou 9; aucune ne s'est abaissée au-dessous de 6. C'est là un progrès, mais seulement un premier progrès qu'il importe de compléter. Il est douteux, en effet, que, de la majeure partie des explications, des élèves eussent tiré tout le profit qu'on est en droit d'escompter.

Tout d'abord, les connaissances grammaticales sont parfois, insuffisantes, et, presque toujours, peu solides. Trop de formules empruntées au livre et machinalement répétées; trop de termes techniques qui ne sauraient remplacer une explication; trop de *Il faut sous entendre*, de *on ne dirait plus aujourd'hui*, quelquefois bien hasardeux.

Un second reproche auquel peu de candidates auraient échappé est de relever les faits grammaticaux sans les expliquer. On ne leur demande pas de dresser une liste d'observations, une table des matières, mais de placer les élèves en contact direct avec un bon auteur, de leur permettre, par une étude grammaticale du modèle, sobre mais explicite, de mieux savoir leur propre langue et d'en explorer plus complètement les ressources.

Pour cela, il faudrait que les procédés utilisés par un Montaigne, un Corneille, un La Fontaine, pour l'expression de leur pensée, ne soient pas seulement catalogués, mais expliqués. Il faudrait surtout que les observations soient étroitement liées au texte. Distinguer la lecture expliquée et l'explication grammaticale, ce n'est pas abstraire la grammaire du sens. On l'a parfois oublié, non sans péril : telle remarque sur l'emploi du conditionnel dans un passage de Corneille a révélé que le texte n'était pas compris. Il y a des emplois pour ainsi dire mécaniques, et dont le choix n'est pas l'indice d'une intention particulière de l'auteur; il en est, par contre, comme l'emploi des temps, l'articulation des propositions, la construction de la phrase, etc., qui, dans un passage déterminé, écrit dans une intention déterminée, lui ont permis de rendre les nuances les plus délicates et les plus exactes de sa pensée. Les professeurs trouvent là l'occasion d'une analyse des procédés grammaticaux étroitement liée à l'intelligence du texte, et qui s'appuie constamment, mais implicitement sur elle. Un choix méthodique de textes leur permet de réviser, de compléter, de rénover dans un esprit pratique les connaissances

grammaticales de leurs élèves, sans recourir à la leçon de grammaire, qui lasse, et n'est pas écoutée.

Une des préoccupations manifestes des candidates, est de ne rien oublier des observations que le jury peut attendre d'elles. Tout n'est pas à relever; mais, davantage encore, tout n'est pas à souligner. Il se rencontre des emplois, qu'on note d'un mot, et d'autres, qui fournissent la matière d'un développement. C'est une question de tact et de science, également indispensables pour un professeur.

Nous touchons ici à la méthode. Dans le rapport précédent, il était dit que le jury admettait diverses manières de classer les observations. L'expérience de cette année a prouvé que cette indication était sage. De bons résultats ont été obtenus avec l'une ou l'autre méthode d'explication. Mais, quel que soit le plan adopté, il importe d'éviter les énumérations confuses, où tout est mis sur le même plan; il importe que des élèves puissent suivre, et qu'ils ne soient pas entraînés dans une course haletante qui les ramène deux ou trois fois au même passage du texte. Le fait s'est produit plus d'une fois à l'examen.

c) *Leçon de Pédagogie.*

La leçon de pédagogie est une épreuve délicate; les sujets proposés, empruntés au programme que les aspirantes ont dû préparer, demandent, avec l'acquisition de connaissances psychologiques, une certaine expérience de l'éducation, mais surtout un effort d'attention intelligente orienté vers l'application des données psychologiques à la pédagogie.

Il est assez naturel que les candidates manquent d'expérience; mais il convient cependant d'attirer leur attention sur la nécessité de la réflexion personnelle sur des sujets du caractère de ceux qu'elles ont à traiter. Les leçons que nous avons entendues ont été, à cet égard, fort inégales : une seule a mérité la note 16; une, la note 14; une, la note 13; 8, la note 12.

Beaucoup de candidates font preuve de qualités intéressantes; elles joignent à du savoir, une certaine délicatesse dans l'analyse, de la finesse dans les observations de détail; elles ont certainement le goût des études psychologiques. C'est pourquoi il leur sera sans doute facile de corriger le caractère trop abstrait de leurs leçons. Il leur suffirait d'examiner de plus près les sujets proposés pour se rendre compte de la nécessité d'un rattachement plus étroit de leur pensée à la vie.

Quoi qu'il en soit, l'épreuve nous a paru dans son ensemble plutôt meilleure que celle de l'an dernier. Son introduction dans l'examen du professorat est certainement de nature à faire avancer les études pédagogiques; mais nous pensons que son bénéfice sera sensible dans toutes les parties du savoir exigé de nos futurs professeurs, par

les qualités d'esprit que l'étude sérieuse de la psychologie peut faire acquérir.

d) *Leçons d'Histoire et de Géographie.*

Les épreuves orales d'*Histoire* étaient très variées : *l'Art égyptien dans l'Antiquité*; *Alexandre le Grand*; *Octave-Auguste, l'Établissement et l'Organisation de l'Empire*; *le Sénat romain*; *Justinien*; *Mahomet*; *le gouvernement de Charlemagne*; *Charles V*; *les Institutions françaises en 1483*; *Vinci, Michel-Ange, Raphaël*; *Calvin*; *les Intendants en France aux XVII*e *et XVIII*e *siècles*; *la France en 1715*; *l'Irlande au XIX*e *siècle*; *les Institutions du Consulat et de l'Empire*. — C'est la preuve que le nombre des sujets qui peuvent être proposés à l'oral n'est pas illimité. On ne demande guère que ceux dont l'histoire générale a consacré la portée. A cet égard, il serait inexact de croire que les candidates ont à apprendre toute l'histoire. Elles ont surtout à distinguer, dans l'histoire, ce qui en a modifié le cours, ou accéléré la marche. C'est seulement quand il est emprunté aux questions proposées déjà dans le programme de l'écrit que le sujet veut être plus étroitement circonscrit.

Les épreuves orales n'ont pas valu cette année l'épreuve écrite d'histoire. Une seule a dépassé 16, et de peu; 2 ont obtenu 15; 3, 14; 5 ont eu entre 12 et 13,5; 2 ont eu 11; 2 n'ont pas atteint la moyenne.

Les candidates ne se détachent pas toujours assez de leurs notes; elles oublient parfois trop qu'une épreuve orale n'est ni une épreuve écrite ni une leçon lue. Les aspirantes sont averties que, pour les concours prochains, le Jury leur demandera, l'épreuve achevée, les feuilles dont elles se sont servies; si la preuve était faite que l'aspirante avait eu sous les yeux autre chose qu'un plan et de brèves indications annexes, la note s'en ressentirait.

En *Géographie*, les épreuves orales ont été de beaucoup supérieures à la composition écrite[1], deux leçons seulement sont restées au-dessous de la moyenne (7 et 7 1/2); plusieurs ont donné pleine satisfaction au Jury, et témoignent à la fois de connaissances bien assimilées, d'une bonne méthode et de sérieuses qualités pédagogiques. Une de ces leçons, sur *le Coton dans le monde*, a mérité la note 18, une autre sur *la Bohême*, 17 1/2; une autre, sur *les fleuves de la Chine*, 17; deux encore ont obtenu 15, et les autres se sont tenues entre 14 et 12. Le Jury a passé condamnation sur des défaillances de mémoire,

---

1. Les sujets tirés au sort pour les leçons de Géographie ont été les suivants : *les Canaux de la France; la Bohême; les Fleuves de la Chine; le Coton dans le monde; le Massif armoricain; le Réseau hydrographique de l'Allemagne; l'Alsace; la Vigne en France; le Rhin; le Maroc; les Grands ports de la Méditerranée; l'Industrie aux États-Unis; les Régions naturelles du Canada; Madagascar; le Rhône.*

et même sur des insuffisances d'information, qu'un simple manuel redresserait ou réparerait, lorsqu'elles ont été compensées par des qualités solides de composition et d'exposition, quand, surtout, la candidate n'a pas cherché à les dissimuler, mais les a, au contraire, marquées elle-même, en indiquant comment elle y porterait remède dans sa classe. Il y a là une preuve de probité et de sens pédagogiques très estimable.

La plupart des candidates parlent avec assez de facilité et de correction, plusieurs même avec agrément; il serait de leur intérêt à toutes de renoncer à lire, souvent trop vite, et mal, une rédaction de leur leçon, qui fait double emploi avec leur composition écrite : le Jury se réserve de prendre des mesures contre cet excès, à l'avenir. Les exposés vraiment remarquables ont été parlés, au tableau, la craie à la main. L'ambition de la candidate ne doit pas être, bien entendu, de remplacer la carte murale absente par une carte improvisée sur le tableau, mais elle doit être d'arriver à tracer rapidement un croquis de démonstration, un schéma, une coupe, etc. Cette *action* concrétise la leçon, lui donne de la vie et du relief.

Le Jury résume ses observations dans les recommandations suivantes : renoncer aux calculs de probabilités qui prétendent déterminer d'avance infailliblement, le sujet qui sera choisi, et préparer posément tout le programme; s'assurer de solides connaissances de Géographie physique générale, qui trouvent leur emploi partout, et soutiennent efficacement la mémoire en toute circonstance; s'habituer à lire entre elles les notions géographiques des divers ordres de phénomènes, et ne chercher à retenir que ce qui peut servir à prouver quelque chose; ne pas s'encombrer de nomenclature stérile; s'exercer à parler sans autre secours qu'un plan en une page et un croquis.

❦

Certificat d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures — aspirantes — sciences — session de 1919. — Le choix des sujets des compositions écrites n'appelle aucune observation importante visant l'ensemble de ces sujets. Ainsi qu'il fallait s'y attendre, ainsi du reste que chacun s'y attendait, leur physionomie générale offre d'année en année moins de traits communs avec celle des épreuves similaires du professorat non scindé; l'adaptation devient plus étroite aux programmes spéciaux de la deuxième partie. Mais le plus souvent les notes et critiques inscrites sur les copies corrigées se ressemblent singulièrement, de la session actuelle aux sessions antérieures (examen scindé ou non scindé).

En mathématiques les bonnes notes sont peut-être plus rares en 1919; mais aussi, je dois le dire, les mauvaises : la moitié des notes oscille autour de la moyenne. Les questions proposées exigeaient, plus qu'autrefois, des connaissances d'algèbre, de géométrie, de

trigonométrie, acquises au cours de la préparation de la deuxième partie : les hésitations, les maladresses relevées tiennent presque toujours à un manque d'exercice, ou à une assimilation incomplète d'un savoir récent. On se plaint parfois de la longueur du travail imposé : s'il y avait plus de solidité dans les connaissances, plus de fermeté dans la conduite des raisonnements, la besogne prendrait moins de temps. Quand il sait exactement la route à suivre, quand, d'un œil avisé, il voit les raccourcis complaisants, le candidat évite les tâtonnements, trouve le chemin plus agréable, atteint le but plus sûrement et plus rapidement.

La même inexpérience se manifeste dans les problèmes de physique et chimie. Que d'incroyables longueurs inopportunes! Sans compter parfois de regrettables ignorances! Peu d'aspirantes sont capables d'achever le calcul d'expressions où entrent des angles exprimés en radians.

Qu'il s'agisse des sciences physiques, ou des sciences naturelles, les questions de cours attestent un savoir le plus généralement à peu près suffisant; mais fréquemment, l'exposé laisse à désirer, et on ne trouve dans le devoir aucun souci de la « composition ». Nous n'arrivons point à convaincre nos aspirantes qu'elles gagneraient du temps à réfléchir quelques minutes avant de laisser courir leur plume sur le papier. Et que de notes eussent été améliorées, si l'ordre et l'équilibre des développements successifs avaient été plus soigneusement déterminés!

L'épreuve de dessin a été médiocre. Qu'on envisage le dessin à tracer, ou bien le petit problème de projections à résoudre, trop de remarques désobligeantes se dégagent de l'examen de la grosse majorité des copies. Beaucoup d'aspirantes ne savent pas tracer des lignes en pointillé, en points ronds, et même en traits pleins; bien peu semblent familiarisées avec l'usage du tire-ligne et du compas; il arrive même que la propreté et le soin extérieur font défaut. Le problème présentait une toute petite difficulté, mais aussi, en même temps, un intérêt. La boîte à représenter était munie d'une charnière, et les candidates avaient à figurer le dispositif de cette charnière, dispositif laissé à leur choix. Il était naturel que chacune d'elles s'appliquât à mettre en évidence le jeu du mécanisme très élémentaire qu'elle avait adopté, et qu'à cet effet elle utilisât une section à une échelle suffisamment grande et se prêtant à cette démonstration graphique. Les correcteurs ont pu se demander si certaines candidates avaient jamais observé une charnière et réfléchi à son fonctionnement, si d'autres avaient songé quelquefois aux services que rend dans l'industrie le dessin géométrique. Et ces jeunes filles sont destinées à devenir des professeurs de sciences!... Voici pourtant que, dans nos écoles primaires supérieures de filles, se développe l'enseignement du dessin industriel, dont la pratique, en certaines villes, assure aux élèves sortantes des situations avantageuses. Les

raisons s'ajoutent, pour justifier l'évolution du caractère d'une épreuve qui doit fournir un contrôle, plus probant d'année en année, de l'aptitude des candidats à enseigner les principes du dessin industriel.

⁂

Les leçons ont paru meilleures que les années précédentes. L'entraînement à cet exercice semble avoir été mieux compris des candidates qui n'appartiennent pas ou n'ont pas appartenu à l'enseignement proprement dit; les bonnes traditions se fondent. En physique et en chimie notamment, nous avons noté des progrès satisfaisants : l'accord bien établi entre l'expérimentation et le texte de la leçon, les expériences présentées avec soin et avec goût, n'ont point été une rareté. En sciences naturelles, au contraire, les remarques de l'an passé n'ont pas cessé d'être vraies : les aspirantes ne font aucun effort pour utiliser, au mieux des exigences d'ordre expérimental, les quatre heures attribuées à la préparation des leçons; elles ne prennent point la peine de disposer à l'avance des figures ou des tableaux explicatifs; les richesses des collections qui leur sont ouvertes ne suscitent guère en elles de curiosité. Activité intelligente d'une part, indifférence, maladresse, ou inertie d'autre part, le contraste n'est pas inexplicable.

Nous avons eu la chance de trouver au lycée Janson-de-Sailly, d'inestimables commodités, mais plus particulièrement en ce qui concerne les leçons de physique et de chimie, et, dès le premier moment, sans qu'elles y aient eu grand mérite, nos aspirantes ont su les apprécier dans ce dernier domaine; on s'est dit, de camarade à camarade, les facilités offertes, le profit aisé à en tirer. La légende s'est aussitôt formée, presque entièrement conforme à la réalité des faits : « Pour l'illustration des leçons de physique et chimie, on n'a qu'à regarder autour de soi, à demander à des préparateurs obligeants et instruits d'opportunes indications; il suffit ensuite de quelque bonne volonté, servie par une connaissance convenable du sujet, pour bâtir une leçon honorable ». Consacrée par la légende, la vérité est maintenant l'heureuse vérité officielle des candidats, applicable aux leçons de physique et de chimie. L'organisation des leçons de sciences naturelles n'a pas été jusqu'ici aussi parfaite. Les locaux sont moins spacieux, le personnel des laboratoires moins nombreux; il nous a été impossible, cette année encore, de nous procurer les animaux ou plantes nécessaires à certaines préparations ou démonstrations auxquelles suppléent mal les dessins schématiques. La légende s'est donc ainsi créée : « Vous voulez la recette pour les leçons de sciences naturelles? Mettez-vous à votre pupitre; rassemblez et précisez vos souvenirs; exercez-vous sur votre papier à tracer les figures que vous dessinerez au tableau pendant votre leçon, et rédigez cette leçon telle que vous voudriez la trouver toute faite dans un livre ». Certes, tout n'est point à blâmer dans la

recette : elle a le grave tort de condamner l'esprit d'initiative, encouragé, pourtant, et à bon droit, à proximité d'autres vitrines, d'autres collections scientifiques. J'en veux, cette fois, à la légende, et elle m'attriste un peu, parce que, dans nos aspirantes, je reconnais, par avance, beaucoup de nos jeunes professeurs qui, en matière d'expérimentation, ignorent la maxime : « Aide-toi; le ciel t'aidera », et attendent tout du ciel, même ce qu'il ne peut pas leur donner. (Il n'a pas à leur remettre en mains propres les appareils, tout montés, — et quels appareils, — à leur soumettre les conclusions toutes faites du travail de réflexion *personnelle* indispensable à la préparation de chaque leçon). Si seulement les aspirantes étaient persuadées, à leur sortie des locaux de physique ou de chimie de Janson, que, dans leurs écoles de demain, elles seront aidées par les circonstances, à condition de s'être un peu aidées elles-mêmes ! Il faut avoir tenté l'effort avant d'en proclamer l'inanité et la stérilité.

Retenons, à notre tour, que nous avons à poursuivre des améliorations matérielles, de nature à contribuer à l'éducation pédagogique des candidats, capables de détruire des légendes qui leur voilent la vérité et fortifient en eux l'habitude de ne regarder la réalité qu'à travers la traduction du livre ou de l'opinion en cours. C'est ainsi que les facilités présentées pour les leçons d'économie domestique par l'installation de l'école ménagère de la rue des Minimes auront raison, je crois, des préventions contre l'épreuve d'enseignement ménager, et contre l'enseignement ménager lui-même, qui se heurte à quelque scepticisme aveugle et mal informé.

Je n'insisterai pas davantage cette année sur les leçons de sciences physiques et naturelles. Quelques-unes des leçons de mathématiques ont été empruntées, pour la première fois, à certaines parties des programmes de la deuxième partie qui, jusqu'ici, n'avaient pas été retenues au programme des épreuves orales, à la cosmographie, par exemple ; mais les aspirantes n'en ont point été troublées. L'an prochain, de tels emprunts seront sans doute encore plus fréquents; mais cette possibilité ressortira du texte même de l'arrêté qui fixera les conditions du concours de 1920.

Le gérant de la « Revue pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.



N^lle série. Tome LXXV. N° 12 Décembre.

REVUE
Pédagogique

Démonstrations de Psychologie et de Pédagogie expérimentales.

Premiers essais dans les Écoles normales d'Instituteurs et d'Institutrices de la Seine.

Autorisé par M. le Ministre de l'Instruction publique, sur rapport favorable de M. le directeur de l'Enseignement primaire au Ministère, à initier les élèves de 3e année des Écoles normales de la Seine aux méthodes de la psychologie et de la pédagogie expérimentales, j'ai pu présenter en des conférences théoriques à l'École normale des Batignolles et à celle d'Auteuil quelques-uns des résultats aujourd'hui acquis pour la connaissance des enfants. Déjà, avant la guerre, un accueil favorable avait été fait à ces idées dans nos milieux officiels et nous avions commencé un enseignement du même ordre dans les Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices de la Seine sur la demande de leur directeur et de leur directrice, toujours préoccupés de ce qui peut servir à la préparation professionnelle de nos futurs maîtres. Cette année

nous avons pu faire mieux : tant à l'École normale d'Instituteurs qu'à celle de filles les élèves de 3e année ont, en effet, exécuté eux-mêmes des travaux confirmatifs des recherches qui leur étaient exposées[1].

Nous avons donc réalisé ainsi des leçons de choses plus efficaces que n'importe quelle démonstration. Donner le résultat d'une partie de ces travaux, indiquer les divers enseignements qui découlent de leur accomplissement même, tel est le but que je me propose aujourd'hui. Si élémentaire que reste cet essai, il montre du moins la possibilité de le faire et il peut suffire à en indiquer l'intérêt.

Toute recherche expérimentale suppose un milieu sur lequel expérimenter; or il existe à côté des Écoles normales un champ d'action tout indiqué qui est représenté par les enfants des écoles annexes. Cela paraît une banalité qu'il faille avoir des enfants à sa disposition pour faire de la psychologie enfantine, et pourtant bien des psychologues ont écrit sur l'enfant de tel ou tel âge qui n'étaient jamais sortis de leur cabinet ou n'avaient interrogé que leur propre fils. Cela paraît une banalité qu'il faille avoir des élèves à sa disposition pour faire de la pédagogie expérimentale, et cependant ce sont encore les enfants, leurs progrès, leur rendement, dont on se préoccupe le moins quand on élabore des projets pédagogiques. Montrer à des apprentis instituteurs, grâce aux enfants auprès desquels ils font des stages, l'utilité du matériel humain dont ils disposent, comment ils peuvent le questionner, quels services ils doivent en attendre... pour ces enfants eux-mêmes, ne peut être du temps perdu.

---

1. Qu'il nous soit permis de remercier également ici M. le directeur et Mme la directrice des Écoles annexes, et le personnel de ces écoles, pour l'accueil et le concours que nous avons trouvé auprès d'eux.

Le mot *expérience*, à la vérité, fait un peu peur. Il a fallu toute l'autorité de Binet pour obtenir autrefois l'autorisation de semblables recherches dans les écoles. Il n'est pas douteux qu'il y faut du tact. Toutefois, je ne crois pas qu'on risque de s'égarer si l'on est vraiment mû par un désir sincère de pénétrer l'âme de l'enfant pour y mieux adapter l'enseignement qu'on lui donne, et non pas même par une curiosité toute nue.

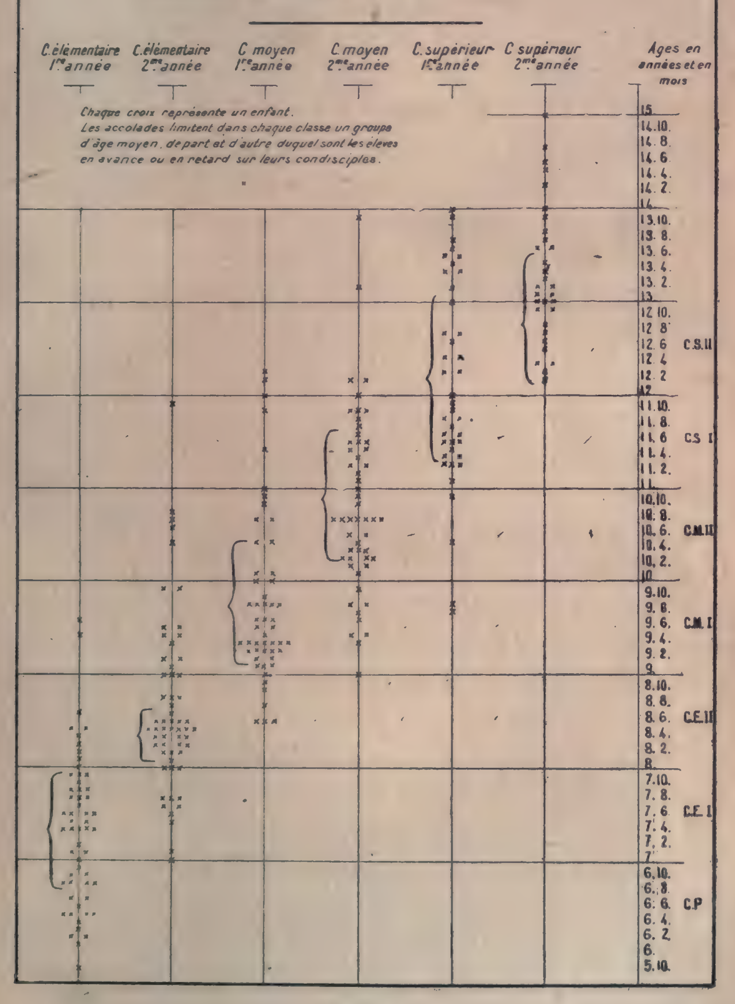
Sous le terme expérience le public un peu simpliste imagine volontiers quelque chose qui ressemble à la vivisection. Et certains parents seraient tout prêts à dire que leurs enfants ne viennent pas à l'école pour être torturés. Aussi bien n'est-ce pas de cela qu'il s'agit. Les enfants viennent à l'école afin de s'y instruire, — mais pourquoi ne nous aideraient-ils pas à découvrir ce qui leur convient le mieux pour assurer leurs progrès? On verra précisément par ce qui suit en quoi consistent les expériences en question, et que des travaux propres à faire réfléchir leurs maîtres, et à les guider dans leur action auprès d'eux, ne peuvent nuire en rien au cours régulier des études, bien au contraire.

I. — Comment se répartissent d'après leur âge les enfants d'une école : élèves réguliers dans leurs études ; enfants en avance ; enfants en retard.

La première question sur laquelle nous avons attiré l'attention des élèves-maîtres a été la répartition des élèves dans les différents cours. On sait quelle doit être la répartition théorique : entrée à l'école à 6 ans ; 1re année au cours préparatoire de 6 à 7 ; 2e année, au cours élémentaire 1er degré, de 7 à 8 ; et ainsi de suite. Est-ce ainsi, en fait, dans nos écoles pari-

siennes? et, si la répartition est différente, en quoi et pourquoi le devient-elle? quelle est la composition d'une école au point de vue de l'âge des élèves?... Divers travaux ont paru déjà sur la question, mais rien ne vaut que ce qu'on voit par soi-même. Les travaux des autres, la plupart du temps, ou bien on ne les a pas lus faute de loisir, ou bien on ne les a pas compris, parce qu'on n'a pas de faits personnels à mettre derrière.

Les élèves-maîtres de 3e année qui accomplissaient leur stage à l'époque où le travail leur fut demandé, c'est-à-dire à raison de deux par classe, eurent à relever le nom et la date de naissance des enfants de chaque classe, à sérier les élèves en années et en mois, à calculer l'âge moyen de la classe et le groupe moyen qui permet de fixer la variation moyenne, à déterminer enfin ceux des enfants en avance ou en retard sur leurs condisciples et à juger de l'importance de cette avance ou de ce retard. Ils apprenaient en même temps à se méfier de l'âge des enfants quand on se borne à leurs seules réponses; ils s'habituaient à la précision parce qu'on n'aime pas calculer des moyennes et des variations moyennes sur des chiffres qui risquent d'être erronés, et parce qu'un travail scientifique n'a pas d'intérêt en dehors de la curiosité que sa probité seule peut satisfaire; ils voyaient brutalement qu'une moyenne est sans valeur, puisqu'ils trouvaient parfois pour telle ou telle classe un âge moyen qui tombait juste entre deux élèves en sorte qu'aucun enfant n'aurait été à sa place si l'on n'eût tenu compte que de cet élément trop étroit; ils se rendaient compte de l'utilité d'autres modes d'examen, et c'était déjà, parce qu'ils accomplissaient la recherche eux-mêmes, autant de profits et non des moindres, pour des garçons et des filles plus habitués à écouter et à lire qu'à



École annexe de l'École normale d'Auteuil.
Année scolaire 1918-1919.
Agè des enfants au 1er Octobre 1918.
Répartition par classes:
C. élémentaire 1re année
C. élémentaire 2me année
C. moyen 1re année
C. moyen 2me année
C. supérieur 1re année
C. supérieur 2me année
Ages en années et en mois
Chaque croix représente un enfant.
Les accolades limitent dans chaque classe un groupe d'âge moyen, de part et d'autre duquel sont les élèves en avance ou en retard sur leurs condisciples.
C.S.II
C.S I
C.M.II
C.M.I
C.E.II
C.E.I
C.P

Fig. 1.

observer, et d'autant plus avides de l'apprendre qu'ils l'apprenaient sur la matière même qui va se modeler sous leurs yeux et sous leur action, c'est-à-dire sur les enfants.

A quels résultats cependant arrivèrent-ils ?

Nous les leur fîmes résumer sous la forme de deux graphiques.

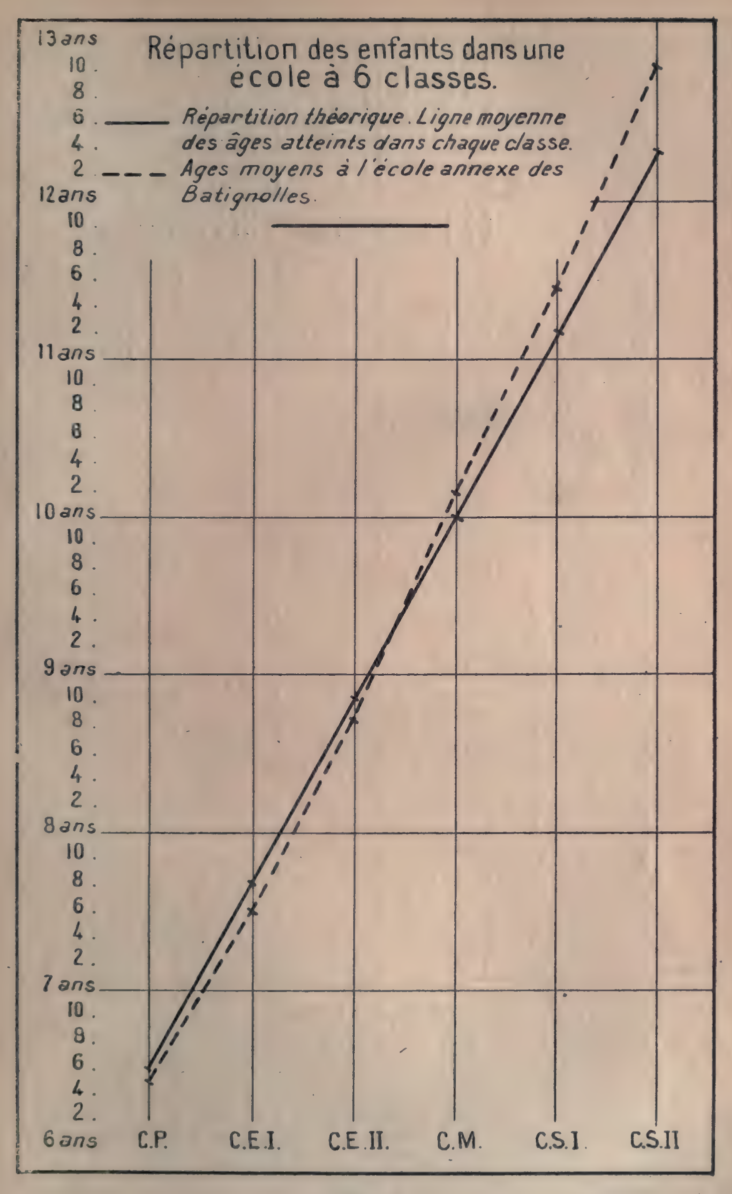
L'école annexe d'Auteuil est une école complète avec ébauche de cours préparatoire encore confondue dans le cours élémentaire 1re année. En présence du graphique qui montre la répartition de ses élèves on est frappé par la netteté des retards.

A première vue l'école annexe des Batignolles présente par rapport à celle d'Auteuil un contraste frappant. On n'y constate pas notamment de chevauchement dans les groupes moyens de chaque classe. Les enfants sont fortement ramassés autour de l'âge ; les avances, les retards sont rares et peu prononcés, l'échelonnement paraît d'une admirable régularité.

Quel est maintenant l'écart entre la progression réelle et la progression théorique?

A Auteuil la comparaison est aisée, et le graphique en donne une représentation fidèle. La ligne pleine oblique réunit les âges moyens théoriques des sept cours que comprend la scolarité en y comprenant l'année préparatoire. La ligne interrompue correspond aux âges moyens réels des classes de l'école annexe.

Au cours élémentaire 1re année les enfants sont un peu plus jeunes qu'ils ne devraient être ; cela tient à cette ébauche de cours préparatoire dont nous avons parlé. A partir du cours élémentaire 2e année, l'âge moyen est, au contraire, trop haut et l'écart s'accuse peu à peu : ce retard tient à la présence d'enfants qui suivent péniblement, à la présence



Répartition des enfants dans une école à 6 classes.
Répartition théorique. Ligne moyenne des âges atteints dans chaque classe.
Ages moyens à l'école annexe des Batignolles.
13 ans
10
8
6
4
2
12 ans
10
8
6
4
2
11 ans
10
8
6
4
2
10 ans
10
8
6
4
2
9 ans
10
8
6
4
2
8 ans
10
8
6
4
2
7 ans
10
8
6
4
2
6 ans
C.P.
C.E.I.
C.E.II.
C.M.
C.S.I
C.S.II

Fig. 3.

École annexe de l'École normale des Batignolles.

Age des enfants au 1er Octobre 1918. Répartition par classes et par âges.

Classes maternelles	Classe enfantine	C. élémentaire 1re année	C. élémentaire 2me année	C. moyen	C. supérieur 1re année	C. supérieur 2me année	C. complément.re 1re année	Cours compl.re 2me année	Ages en années et en mois
									17 4
									17 2
									17
									16 10
									16 8
									16 6
									16 4
									16 2
									16
									15 10
									15 8
									15 6
									15 4
									15 2
									15
									14 10
									14 8
									14 6
									14 4
									14 2
									14
									13 10
									13 8
									13 6
									13 4
									13 2
									13
									12 10

11 6 C.S. I
11 4
11 2.
11.
10 10.
10. 8.
10 6. C.M. II
10 4.
10 2
10.
9.10.
9 8.
9 6 C.M. I
9. 4.
9. 2
9.
8.10.
8 8.
8 6 C.E. II
8 4.
8 2
8.
7.10.
7 8
7 6. C.E. I
7. 4.
7 2.
7.
6 10.
6 8.
6 6 C.P.
6 4.
6. 2.
6.
5.10.
5 8.
5. 6.
5. 4.
5 2
5.
4.10.
4. 8.
4 6
4. 4.
4 2.
4.
3.10.

Fig. 2.

de ces enfants trop âgés que notre premier graphique mettait en évidence.

L'école annexe des Batignolles offrait une difficulté pour la comparaison précédente. Ne considérons, en effet, à cette école que les années obligatoires. Du cours préparatoire au cours supérieur il n'y a que 6 classes. Comment donc comparer avec les âges théoriques de la scolarité normale? Trouver la solution de ce petit problème n'est pas très malaisé.

Il suffit pour cela de simplifier et de raisonner. La scolarité s'étend de 6 ans inclus à 13 accomplis, donc sur une période de 84 mois. Ce sont ces 84 mois de la scolarité répartis en 7 classes qui donnent les âges théoriques que nous indiquions tout à l'heure : de 6 à 7 ans, cours préparatoire, etc.... Si la répartition se fait sur 6 classes au lieu de 7, elle se fera donc par tranches de 14 mois et non plus de 12 et les âges moyens par classe ne seront plus 6 ans 6 mois, 7 ans 6 mois, etc..., mais :

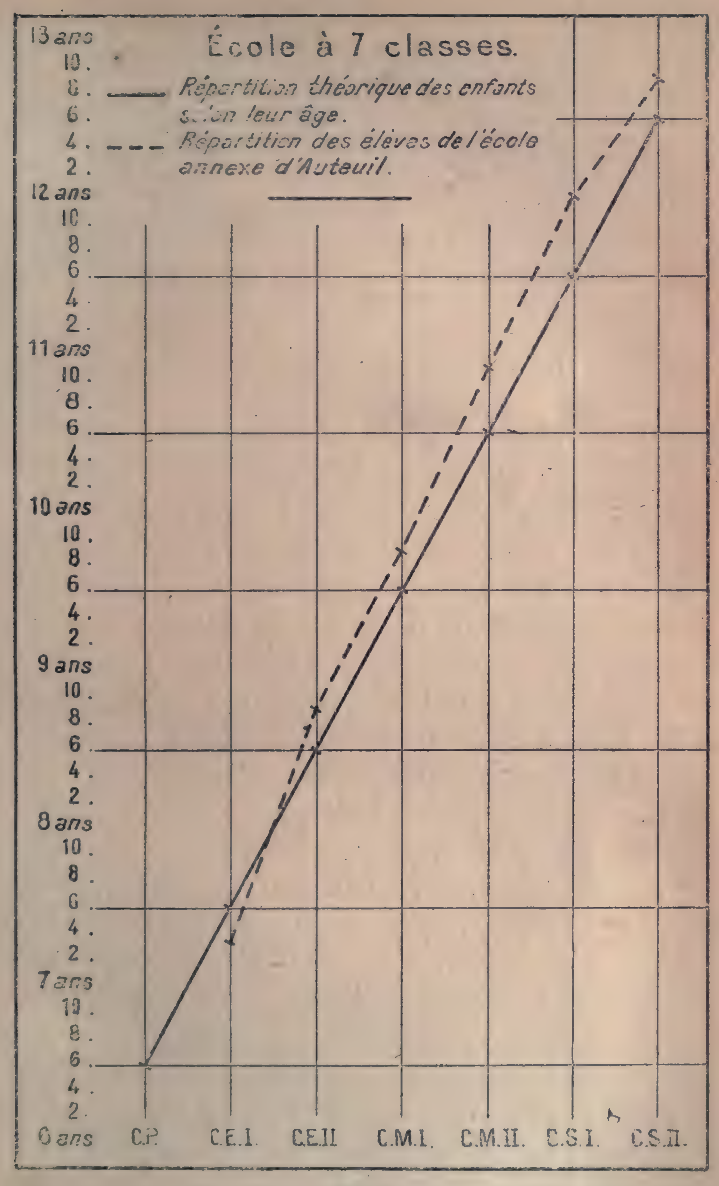
6 ans 6 mois;

6 ans 6 mois + 14 mois, c'est-à-dire 7 ans 8 mois;

7 ans 8 mois + 14 mois, c'est-à-dire 8 ans 10 mois; et ainsi de suite : 10 ans; — 11 ans 2 mois; — 12 ans 4 mois.

C'est à ces âges moyens théoriques qu'il convient de comparer les âges moyens réels des classes de l'école annexe de filles. On peut voir par le graphique ci-joint que les résultats sont à peu de chose près les mêmes qu'à Auteuil : on part avec un peu d'avance, 1 à 2 mois; on arrive avec un retard de 6 mois environ. C'est entre la 3e et la 4e année scolaire, soit en plein cours moyen, que les enfants commencent à ne plus suivre, c'est-à-dire entre 9 et 10 ans.

Il y a là une constatation qui prend un intérêt tout particulier si on la rapproche de ce fait qu'une intelligence de



École à 7 classes.
Répartition théorique des enfants selon leur âge.
Répartition des élèves de l'école annexe d'Auteuil.
13 ans
10.
8.
6.
4.
2.
12 ans
10.
8.
6.
4.
2.
11 ans
10.
8.
6.
4.
2.
10 ans
10.
8.
6.
4.
2.
9 ans
10.
8.
6.
4.
2.
8 ans
10.
8.
6.
4.
2.
7 ans
10.
8.
6.
4.
2.
6 ans
C.P.
C.E.I.
C.E.II
C.M.I.
C.M.II.
C.S.I.
C.S.II.

Fig. 4.

9 à 10 ans est un niveau d'intelligence auquel s'arrête une bonne partie de l'humanité.

Quoi qu'il en soit de ce dernier point, désormais nos maîtres sauront apprécier, quelle que soit l'école, la place de leur promotion; ils s'en rendront compte en quelques instants; ils auront d'emblée sur elle, dès la rentrée, une première impression.

II. — Deux études de corrélation.

1° *Situation scolaire et développement physique.* — L'objection courante à un travail comme celui que nous venons d'exposer, et pour s'éviter de le faire, est la suivante : cela ne peut rien nous apprendre; nous savons bien dans nos classes quels sont nos aînés.... Les faits vont se charger de répondre. A la suite du travail précédent, et pour habituer les élèves-maîtres à la précision autant que pour leur faire connaître leurs élèves, nous avons fait mesurer les tailles et les poids des enfants. Alors se présentait une question toute naturelle : existait-il une corrélation entre l'état physique des élèves et leur avance ou leur retard scolaire? C'est l'éternel problème des rapports entre le développement intellectuel et le développement physique, éternel problème puisque, tel le rocher de Sisyphe, il est conduit par certains labeurs à des résultats positifs, puis il est contredit par d'autres et ainsi de suite....

Mais en quoi, va-t-on nous dire, trouvez-vous là une justification du travail sur les âges? Nous ne voyons pas le lien. Le voici donc; c'est qu'il existe, sur ce problème de corrélation, une opinion courante, commune, et elle s'appuie précisément sur une connaissance vague de l'âge des enfants. Elle consiste à dire, conformément à l'associa-

tion « grand, fort et bête... » que les enfants en retard sont précisément les plus grands. « Nous remarquons toujours ici, nous disait-on à Auteuil même, que ce sont les plus grands les moins intelligents, ce sont ceux-là qui répondent le plus mal. » En sorte que, lorsque nous avons parlé d'une corrélation entre le développement mental et le développement physique, nous n'avons pas eu de peine à saisir sur la figure de nos auditeurs du scepticisme, voire un peu d'ironie — et, à vrai dire, nous n'étions pas très tranquilles quant au résultat de cette expérience de laboratoire, en réfléchissant surtout aux faibles effectifs sur lesquels nous allions opérer.

Voici en effet ce que nous nous proposions : Laissant de côté les enfants réguliers, moyens, étudier seulement ceux des groupes extrêmes, les élèves en retard ou en avance dans leur scolarité, et voir comment se distribuerait leur développement physique, s'il serait conforme à leur situation scolaire et, tout au moins dans la majorité des cas, en avance ou en retard.

Le premier résultat fut désastreux. Les élèves-maîtres m'apportèrent le tableau suivant :

Sur 57 enfants considérés comme les plus courts ; 17 en avance dans leurs études, et un seul en retard ;
Sur 48 enfants trouvés les plus longs sous la toise, 23 enfants en retard et aucun en avance.

Je fis quelques réserves. Je ne doutais point des chiffres, tous les enfants avaient été mesurés, et sans qu'on sût en les mesurant quels étaient les avancés et les retardés. Une absence de corrélation ne m'aurait pas choqué. Mais une corrélation inverse et aussi forte en faveur d'une opinion courante était bien suspecte. Si les choses étaient aussi nettes ces problèmes n'auraient pas entraîné tant de

recherches et de si confuses. Or, il y avait bien une erreur, en effet, c'est que les élèves-maîtres n'avaient tout simplement pas tenu compte de l'âge, de cet âge qu'on a, dit-on, toujours présent à l'esprit.

Voici comment ils avaient procédé. Ils avaient additionné les tailles des enfants dans chaque classe, calculé une taille moyenne de la classe, sérié ces groupes scolaires d'écoliers, et puis cherché où se trouvaient alors placés les enfants en avance et ceux en retard. Seulement, que représentent dans ces conditions les tailles des enfants? Rien d'autre que leur âge. Les plus petits sont les plus jeunes, les plus grands sont les aînés. On ne s'étonne plus que les plus jeunes d'une classe soient précisément les élèves en avance de cette classe, et réciproquement les plus vieux des enfants en retard. Seulement ce n'était pas ce que nous cherchions et nous n'aurions pas eu besoin pour cela de nous donner tant de mal.

Les élèves-maîtres n'eurent pas de peine à comprendre que la taille ou le poids des enfants n'avaient pas de valeur si on les rapportait à un groupe artificiel comme celui de la classe. Taille ou poids ne prennent de signification pour un enfant que si on compare cet enfant, à ces deux points de vue, au groupe naturel des enfants de même âge. Les élèves-maîtres reprirent donc leur travail; ils additionnèrent donc les tailles des enfants de dix ans à quelque classe qu'ils appartinssent, puis ceux des enfants de onze ans et ainsi de suite, ils calculèrent moyennes et variations moyennes, et, ayant enfin ainsi délimité des groupes extrêmes, ils cherchèrent comment les enfants s'y distribuaient au point de vue de leur situation scolaire.

Le tableau suivant résume ces confrontations. On y voit combien d'enfants avancés dans leurs études ont une taille

supérieure à la taille moyenne de leur âge, combien une taille moyenne, combien une inférieure. On le voit aussi pour les enfants en retard.

Pour la taille :

En classe :	+	=	—
+	12	30	4
—	8	27	12

On trouvera peut-être que la corrélation n'est pas bien grande. Toutefois elle existe. Le renversement quant à la valeur des chiffres dans la première et la dernière colonne du tableau est particulièrement expressif : 12 enfants de grande taille contre 11 petits lorsqu'il s'agit d'enfants en avance, au lieu de 8 de grande taille contre 12 insuffisamment développés lorsqu'il s'agit d'élèves en retard... il y a là un résultat frappant.

La corrélation est suffisante pour retenir l'attention. Sa relativité en même temps prévient les élèves-maîtres qui la constatent contre toute opinion hâtive; elle souligne ce fait important qu'il s'agit d'une vérité de groupe, d'une présomption mais non d'une certitude individuelle.

Un travail semblable fut fait pour le poids. La corrélation entre la situation scolaire et ce dernier se montre plus faible que pour la taille :

Pour le poids :

En classe :	+	=	—
+	8	30	6
—	10	23	16

mais elle reste positive,

La recherche correspondante chez les filles n'a pas été faite encore à l'École annexe des Batignolles. Par contre nous en avons fait une autre, nous avons cherché d'autres corrélations à la situation scolaire que nous avions étudiée.

2° *Avances et retards scolaires et conditions de fréquentation, de milieu social*, etc.... Nous avons fait remplir pour chaque enfant des fiches du modèle suivant :

NOM ET PRÉNOMS

Date de naissance.
Nationalité des parents : père :
mère :
Profession des parents : père :
mère :
Autres renseignements : parents décédés, séparés, etc.
Nombre des frères et sœurs :
Age actuel de l'aîné :
Age actuel du plus jeune :
Place de l'enfant qui fait l'objet de l'observation :

Scolarité.

L'enfant a-t-il passé par la Maternelle, et de quel âge à quel âge ?
A-t-il déjà fait plusieurs écoles, et lesquelles ?
Pourquoi ces changements d'écoles ?
A quel âge est-il entré à l'école primaire ?
Dans quel cours est-il entré ?
S'il a redoublé une classe, laquelle a-t-il redoublée ?
A-t-il fait des absences pour maladies ? combien ? pour quelles maladies ? à quelle époque ? et de quelle durée ?
Sauf maladie, vient-il ou non régulièrement ?

On aperçoit d'abord, en cherchant à recueillir ces renseignements (on constate une fois de plus devrions-nous dire) l'intérêt qu'il y aurait à posséder pour chaque enfant un dossier médical et un dossier scolaire précis : un dossier médical... à l'usage des instituteurs, qui ne contiendrait rien de confidentiel, qui ne ferait pas mention, par exemple, des stigmates de la syphilis, mais qui réunirait du moins ce

ce que l'instituteur connaît, à savoir la série des maladies qui motivent les absences; et un dossier scolaire qui permettrait de totaliser rapidement la fréquence et l'importance de ces dernières.

En l'absence de tels documents les renseignements obtenus ne pouvaient pas avoir toujours toute la précision qu'on aurait désirée. Indiquons cependant l'utilisation que nous en avons faite.

Certains renseignements que nous demandions concernent la fréquentation scolaire, sa régularité, son début; d'autres, en réponse par exemple à la question qui porte sur les maladies, ont trait à la vie personnelle de l'enfant; d'autres enfin interrogent son origine et notamment le milieu social d'où il provient. Ce n'est qu'après que ces renseignements eurent été recueillis (généralement auprès des enfants, ou avec l'aide des maîtresses de chaque classe) que j'indiquais aux élèves-maîtresses ce que j'en attendais, à savoir la détermination de l'influence de chacun de ces facteurs sur le retard ou l'avance scolaires des enfants. Il s'agissait, en somme, de mettre ces résultats en corrélation avec le tableau de répartition par âges qu'elles avaient établi d'abord. Pour cela nous eûmes recours toujours à la même méthode qui consiste, négligeant les enfants moyens, à comparer les groupes extrêmes, avancés ou retardés, successivement aux divers points de vue auxquels on peut se placer. En se limitant aux 6 classes pour lesquelles joue l'obligation le nombre des enfants de chaque groupe n'était pas bien étendu à l'école annexe des Batignolles, quarante environ. Il était à peu près le même dans les deux groupes, ce qui facilite les comparaisons. Voici avec leurs solutions les problèmes successifs que j'ai posés aux élèves-maîtresses :

1° *Y a-t-il une relation entre le nombre d'écoles fréquentées par une enfant et sa situation scolaire?* — La réponse ici est des plus claires : sur 40 enfants en retard, 22 seulement ont fait au même endroit le temps déjà écoulé de leur scolarité, 18 ont passé par au moins deux écoles. Au contraire, sur 43 enfants en avance, 32 n'ont fréquenté qu'une école, 11 seulement ont été dans plusieurs. Quel qu'en puisse être le mécanisme, le fait est là : un changement d'école est un facteur de retard. Voici une autre démonstration de cette influence péjorative :

ONT FRÉQUENTÉ :	ENFANTS EN AVANCE	ENFANTS EN RETARD
2 écoles	10	13
3 écoles	1	3
4 écoles		2

2° *Y a-t-il une relation entre la régularité de fréquentation d'une enfant et sa situation scolaire?* — L'école annexe de l'École normale de filles est une école heureuse. Sur 80 enfants environ que nous avions, comme tout à l'heure, à examiner, une seule est irrégulière. C'est d'ailleurs une enfant en avance. Ce cas unique ne peut évidemment permettre une conclusion.

3° *Y a-t-il une relation entre la profession des parents et la situation scolaire des enfants?* — Les élèves-maîtresses ont eu l'idée d'étudier séparément l'influence présumée des mères et celle des pères des enfants.

Professions des mères. — Le fait d'être sans profession se rencontre à peu près aussi fréquemment parmi les élèves en retard (24 mères sans profession pour 43 enfants). Au contraire, la profession qu'exerce la mère devient significative :

PROFESSION DES MÈRES	ENFANTS EN AVANCE	ENFANTS EN RETARD
Employées des postes (ou téléphonistes), employées de bureau, de banque, de commerce (Gagne-Petit. Printemps), institutrices.	11	1
Couturières.	4	3
Concierges	1	4
Commerçantes	1	7

Professions des pères. — On peut faire ici encore plusieurs remarques de détail :

Parmi les pères des élèves en retard 5 sur 40 ont des professions libérales; parmi les 43 des élèves en avance ce nombre s'élève à 12. La profession d'ingénieur paraît particulièrement bien douée; celle de comptable, au contraire, comporte plus de filles en retard que de filles en avance. (Ces dernières données sous toutes réserves, bien entendu, étant donné le petit nombre d'enfants sur lequel porte la statistique.)

Et puis, autre fait curieux, marchands de vin, limonadiers, garçons de café et cuisiniers n'ont que des filles en retard, argument à reprendre à l'occasion pour propagande antialcoolique.

On peut faire deux hypothèses sur le mécanisme de ces influences parentales; elles peuvent être en quelque sorte extrinsèques, ou bien elles peuvent représenter une véritable hérédité intellectuelle. Cette dernière n'est nullement sûre. On conçoit très bien, par exemple, que les filles de concierge soient surtout défavorisées par le milieu de la

loge qui ne se prête guère au travail d'interclasse, tandis que les filles d'employés habitent un appartement plus propice et sont davantage entraînées par les conversations des personnes au milieu desquelles elles vivent.

4° *Y a-t-il une relation entre la situation scolaire des enfants et le nombre d'enfants d'une famille?* — Notre petite statistique apporte le résultat suivant : Enfants en retard : 19 sur 40 sont filles uniques. Enfants en avance : 14 seulement sur 43 sont filles uniques. Il y aurait donc un léger désavantage à être fille unique.

5° *Autre aspect de la question précédente, et en même temps une considération nouvelle : dans les familles qui comptent plus d'un enfant* (*il y en a 50 seulement parmi les 83 familles que nous avons à examiner*), *quelle est la situation scolaire des plus jeunes, quelle est celle des aînés? Le voici :* des aînés, 7 sont en avance et 8 sont en retard; — des plus jeunes, 8 seulement encore sont en retard, mais 18 sont en avance.

La tendance habituelle est d'attribuer ces différences à des actions sinon héréditaires du moins congénitales : la première grossesse est plus pénible, l'enfant serait moins vigoureux. Pour rendre compte de l'influence du rang de naissance sur la situation scolaire, ne suffit-il pas de réfléchir que l'aînée, surtout quand il s'agit d'une fille, aide de bonne heure la mère, et que les jeunes, au contraire, ont dans leurs frères et sœurs des moniteurs qui prolongent l'action du maître?

6° et 7°. *L'âge d'entrée à l'école, le passage ou non par la Maternelle* ne se sont pas montrés avoir à l'École annexe d'influence sur la scolarité ultérieure.

8° *Également les questions relatives à la vie des parents, à leur état de veuvage ou de séparation*, ne nous fournissent

pas assez de situations pour en tirer une conclusion quelconque.

9° *Y a-t-il une relation entre les maladies qu'ont eues les enfants* (*leur nombre et leur importance*) *et leur situation scolaire?* Le résultat est assez inattendu :

Enfants en avance.	**Enfants en retard.**
1° 7 (sur 43) n'auraient jamais été malades.	12 (sur 40) n'auraient jamais été malades.
2° Pour les 34 enfants restantes, 55 maladies différentes.	Pour les 30 enfants restantes, 42 maladies différentes.

Y aurait-il avantage au point de vue scolaire, à être malade dans son enfance?

Dans ce cas, en outre, la maladie la plus bienfaisante serait la rougeole : 13 enfants en avance l'ont eue; et 4 seulement parmi les enfants en retard.

Il n'est pas sans intérêt éducatif de noter, à ce sujet, combien nous acceptons facilement les conclusions d'une statistique quand elles sont conformes à ce que nous en attendons : l'influence des changements d'école, des professions des parents sur la scolarité, étaient de cet ordre; et combien au contraire nous hésitons quand les faits contrarient notre opinion. Il est certain que le résultat quant à la fréquence des maladies dans nos deux groupes d'enfants nous choque. Et cependant? On a prétendu déjà (et la thèse m'avait paru plutôt paradoxale) que l'hérédité de la syphilis était une condition du génie; quelques maladies mentales paraissent également affiner certaines facultés; un instituteur de province nous écrivait ces jours-ci qu'à la campagne ce sont les enfants délicats qui tiennent la tête de la classe plutôt que ceux d'aspect robuste. Il est possible que ce ne soient pas ces faits que d'autres statistiques changeront, mais bien plutôt nos théories. Nous pouvons apercevoir dès aujourd'hui une

hypothèse séduisante, qui est celle-ci : de même que l'intelligence s'allierait à des caractères de sensibilité aux impressions du dehors, de même elle s'accompagnerait de sensibilité aux agents infectieux. Les absences pour maladie n'auraient pas le plus souvent un effet suffisant pour provoquer un retard scolaire, et ce qui transparaîtrait alors, à travers une enquête comme la précédente, c'est que les enfants les plus intelligents sont surtout les plus délicats, les plus exposés, c'est que l'élite est particulièrement menacée et doit peut-être être entourée, couvée de soins spéciaux. Conclusion provisoire et sans doute encore bien douteuse. Elle paraît contradictoire aussi avec ce fait que les enfants en avance sont les plus grands. Pourtant là encore que d'incertitude! Nous avons coutume de considérer les sujets les plus grands comme les plus vigoureux? N'est-ce pas surtout parce que cela plaît à la logique de notre esprit? Qu'appelons-nous vigueur? nous ne prenons même point le temps d'y réfléchir.... Voici la vertu des faits, c'est de nous contraindre à nous arrêter, c'est de nous montrer ce qui est hypothèse ou réellement démontré. Excellente leçon pour de jeunes maîtres primaires.

Résumons tout ce qui précède. Quand à l'action sur la scolarité, nous pouvons dresser le tableau suivant des influences qui s'exercent sur elle, en allant des plus importantes aux corrélations les plus faibles :

Influences péjoratives.	Influences avantageuses.
Changement d'école.	Régularité scolaire.
Mères concierges, dans petit commerce. — Pères dans commerces de vins.	Mères employées de commerce, institutrices, etc. — Pères de professions libérales.
	Si l'on a frères ou sœurs, être le plus jeune.
Être fils ou fille unique.	Appartenir à famille nombreuse.
Etre résistant aux causes de maladie.	Avoir une certaine délicatesse physique.

III. — Une dictée.

Notre intention n'était pas seulement de reprendre avec les élèves-maîtres les recherches déjà faites, mais de les aider à suivre celles qui se poursuivent. Nous nous occupions cette année, à la Société Alfred-Binet, de l'orthographe. Nous avons pensé qu'il était indiqué de faire faire aux élèves-maîtres un travail autour de la question, qui les mît à même de suivre nos recherches, qui les encourageât à s'y reporter et qui pût contribuer surtout à leur montrer sur quelles bases concrètes elles reposent.

Nous leur avons donc proposé d'examiner la valeur orthographique des élèves de l'école annexe, et d'avoir pour cela recours à une seule dictée, à une dictée unique pour les différents cours. Nous l'avons choisie très courte, si courte que lorsque nous avons soumis ce texte aux élèves-maîtresses des Batignolles elles n'ont pu s'empêcher d'en manifester leur étonnement. Cependant, grâce aux difficultés orthographiques que nous y avons introduites d'après de premières expériences, ce texte suffit déjà à déterminer bien des degrés, comme nous allons le voir.

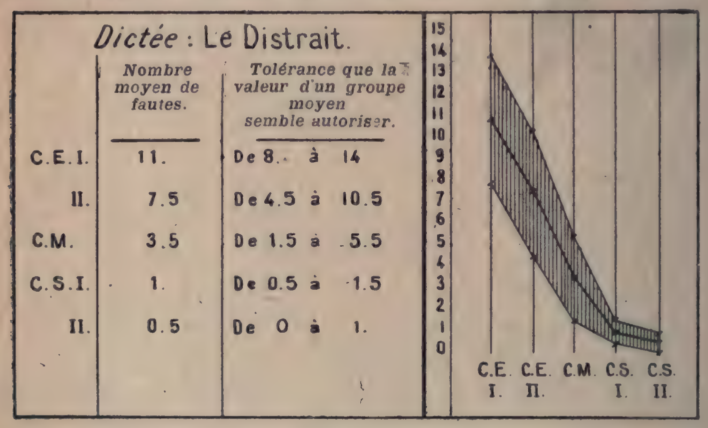
Ce sont quatre lignes empruntées au portrait que La Bruyère trace du distrait, quatre lignes un peu modifiées, abîmées, devrions-nous dire. Ce texte était lu d'abord une fois à voix haute devant les enfants ; ensuite il était dicté. Les copies étaient ramassées sans qu'il fût relu.

LE DISTRAIT. — *Il ouvre la porte pour s'en aller ; il la referme ; il s'est aperçu qu'il était en bonnet de nuit ; il a vu que son épée était mise du côté droit, et que ses bas noirs étaient rabattus sur ses talons.*

Nous avons fait corriger les copies des élèves selon une méthode que nous n'exposerons pas ici. Nous l'avons fait, en effet, tout au long dans le *Bulletin de la Société A.-Binet* en même temps que nous en montrions les avantages pédagogiques. Elle consiste non simplement à compter les fautes mais à en noter la variété; elle permet d'établir clairement ce qu'on peut, dans chaque classe, considérer comme connaissances acquises et les points sur lesquels il convient au contraire de retenir l'esprit des élèves; elle met en lumière les erreurs propres à chacun; elle précise l'enseignement à donner et l'individualise. Quelques-uns des faits que nous allons exposer vont d'ailleurs en rendre compte. On pourra, pour plus ample informé, se reporter au bulletin auquel nous venons de faire allusion.

I. — Orthographe d'usage.

Les graphiques indiquent le nombre de fautes commises dans chaque classe, soit à l'école annexe d'Auteuil, soit à celle



Dictée : Le Distrait.

	Nombre moyen de fautes.	Tolérance que la valeur d'un groupe moyen semble autoriser.
C.E.I.	11.	De 8. à 14
II.	7.5	De 4.5 à 10.5
C.M.	3.5	De 1.5 à 5.5
C.S.I.	1.	De 0.5 à 1.5
II.	0.5	De 0 à 1.

Fig. 5.

des Batignolles, et la marche assez régulière des progrès.

Il est assez malaisé de comparer ces deux graphiques, la

répartition des élèves-filles en 6 classes modifiant la correspondance. Il semble, toutefois, qu'il y ait de la part des élèves-filles une supériorité certaine. Nous serions curieux

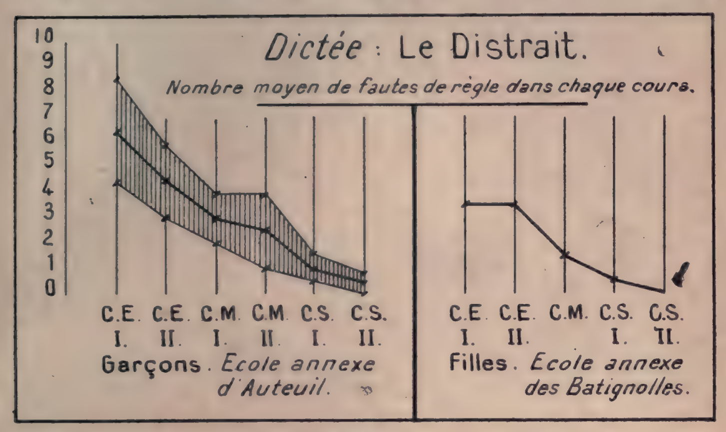


Fig. 6.

de savoir si cet écart entre garçons et filles pour l'orthographe peut être généralisé [1].

Ce qui suit est plus intéressant que ces résultats bruts. Le tableau ci-dessous indique, en effet, comment se répartissent dans chaque cours les mots qui ne sont pas acquis.

Dans ce tableau les traits horizontaux de chaque colonne indiquent que le mot en présence desquels ils se trouvent n'est pas acquis par le cours à laquelle se rapporte la colonne considérée. Au delà il n'est plus l'occasion que de fautes exceptionnelles.

Le nombre des mots non acquis diminue progressivement jusqu'au cours supérieur, où l'orthographe de tous est désormais correcte.

1. Notons aussi que la dictée a été faite chez les filles deux mois plus tard que chez les garçons et que l'écart entre les deux écoles est surtout frappant pour les cours inférieurs. Nous ne croyons pas, toutefois, qu'on puisse l'attribuer uniquement à cette faible différence de scolarité.

Les résultats de l'école de filles, — rapprochés pour chaque cours — de ceux des garçons, montrent pour les filles une supériorité légère mais constante.

MOTS SUR LESQUELS SONT COMMISES DES FAUTES D'USAGE PAR AU MOINS 3/4 DES ÉLÈVES	C. ÉLÉM. I		C. ÉLÉM. II		C. MOYEN I		C. MOYEN II	C. SUP. I		C. SUP. II	
	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.	G.	F.	G.	F.
Distrait	—	—	—	—	—	—					
S'en aller (faute par liaison)		—		—							
En		—									
Aller		—		—							
Il ouvre	—										
Referme	—										
S'est	—	—	—	—	—	—	—				
S'est aperçu (faute par liaison)		—									
Aperçu	—	—	—	—	—	—					
Qu'il	—										
En	—										
Bonnet	—	—	—		—?						
Nuit	—	—	—?								
Son			—								
Épée	—	—	—	—	—?						
Droit	—		—								
Ses	—		—	—							
Bas	—	—									
Rabattus	—	—	—	—	—	—	—	—			
Talons		—?									
Total des mots qui ne sont pas acquis	14	13	10	8	6	4	2	1			

Sans doute il y a des différences entre les deux écoles. C'était inévitable. Toutefois, nous sommes surtout frappés par les similitudes. Les mots qui restent le plus longtemps des obstacles pour les garçons sont également les mots qui restent le plus longtemps des obstacles dans notre école de filles.

II. — Orthographe de règle.

Le graphique suivant indique le nombre de fautes commis dans chaque cours et la marche assez régulière des progrès :

Comme pour l'usage nous trouvons en faveur des filles une supériorité marquée. L'aboutissement final — aux

classes supérieures — est à peu près semblable, mais les débuts sont beaucoup meilleurs. Est-ce un hasard d'école? est-ce la traduction d'une différence dans les méthodes

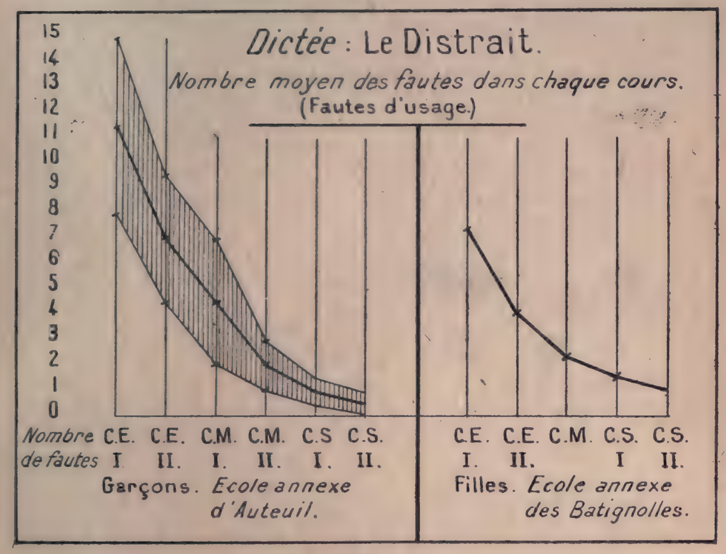


Fig. 7.

employées? est-ce la marque d'une précocité particulière aux filles [1]? nous laissons ces questions en suspens — nous proposant d'y revenir.

Voici maintenant une comparaison des deux écoles quant aux règles acquises :

Les résultats pour filles et garçons ne sont pas identiques. Dans une même école telle classe peut aussi se montrer un peu inférieure à la classe qui la précède, peut-être par inégalité de valeur des promotions. Toutefois, pour les règles comme pour l'usage, les difficultés s'échelonnent d'une manière très analogue quel que soit le sexe des élèves.

1. L'école annexe de l'École normale d'institutrices compte quelques garçons dans son effectif, mais en nombre assez faible.

La partie inférieure de ce tableau montre que l'orthographe de règle lorsqu'elle est en quelque sorte négative, phonétique ou de moindre effort, est mise correctement dès les cours élémentaires[1].

	C. ÉLÉM. I		C. ÉLÉM. II		C. MOYEN I II			C. SUP. I		C. SUP. II	
	G.	F.	G.	F.	G.	F.	G.	G.	F.	G.	F.
Verbe. Forme infinitif (s'en aller)	—	—?	—	—							
Imparfait (être) 3e pers. singul.	—	—									
3e pers. pluriel	—	—	—	—	—		—				
Participe passé :											
Forme verbe apercevoir . .	—		—	—?	—	—	—	—			
— voir	—	—	—	—			—				
Accord en nombre et conjugaison avec auxiliaire être (rabattus)	—	—	—	—	—	—	—	—	—?		
Nom. Pluriel simple (bas) . .	—										
(talons) .	—	—	—?	—							
Adjectif. Accord muet en nombre (les bas noirs) . . .	—	—	—	—	—		—				
Verbe. 3e pers. sing. indicatif présent (ouvrir) . . .	+	+									
(refermer) .	+	+									
Il. Au singulier et sonore (qu'il était)	+	+									
(Ne pas mettre d's à un nom au singulier, bonnet, épée).	+	+									

Nous avons à peine besoin d'insister sur l'intérêt pour des élèves-maîtres de ce dernier tableau. En l'établissant, ils se rendaient compte, pour quelques règles, à quelle date on pouvait en attendre l'application, combien d'années sont nécessaires à leur acquisition ; ils apprenaient en même temps à lire une dictée au point de vue de sa difficulté orthographique ; ils voyaient surtout comment on peut analyser ces difficultés d'une façon méthodique au lieu de les apprécier d'une manière plus ou moins vague. Enfin, cette

1. Cf. *Bulletins de la Soc. A.-Binet*, n° 125 à 130 : L'orthographe de nos enfants : ses étapes, sa psychologie, son enseignement.

dictée les mettait en possession d'un instrument, créé par eux-mêmes, pour juger en quelques minutes de la valeur orthographique d'un enfant[1]. En faisant exécuter à un élève entrant cette dictée de quatre lignes et en se reportant aux barêmes établis par eux ils pouvaient décider d'emblée à côté de quels condisciples il convenait de le placer. Mais surtout une fois de plus, nous le répétons, ils apercevaient, à travers des faits qu'ils avaient recueillis et étudiés, les opinions d'autres hommes; au lieu de les accepter sans examen ils s'habituaient à les considérer à travers le travail qui leur sert de base, ils prenaient davantage conscience et de la valeur des conclusions et des réserves dont il convient de les entourer, ils devenaient capables de contrôler des affirmations et peut-être bientôt de trouver eux-mêmes comment solutionner avec précision les problèmes que leur pose leur vie professionnelle journalière. Tels sont les bénéfices que nous voyons pour eux à un apprentissage de cette nature.

... Cétait un des désirs d'Alfred Binet que l'école, comme l'industrie, ait ses laboratoires. L'idée est nouvelle. Elle rencontre encore beaucoup de scepticisme. Peut-être, en effet, avons-nous jusqu'ici peu de résultats de pratique immédiate. Mais, la véritable vertu de notre science serait-elle encore aujourd'hui avant tout dans les méthodes auxquelles elle accoutume, que familiariser avec elles les élèves-maîtres de nos Écoles normales serait encore un bienfait.

TH. SIMON,
Président de la Société Alfred-Binet.

1. Dans les graphiques qui concernent les fautes d'usage et de règle, la région délimitée par des hachures fixe pour les garçons le nombre de fautes entre lesquelles oscille la moyenne des enfants. Les élèves qui commettent plus de fautes que n'en comporte ce groupe moyen sont inférieurs au niveau de la classe; les élèves qui en commettent moins représentent l'élite. Pour l'école annexe de filles nous avons calculé la valeur de ces groupes moyens dans chaque classe sur le total des fautes d'usage et de règle réunies.

L'Epreuve de récitation au Brevet élémentaire.

L'arrêté ministériel du 5 août 1915, en réglementant l'examen du Brevet élémentaire, a prescrit que l'interrogation sur la langue française comprendrait, en outre de la lecture, à quoi elle se réduisait jusqu'alors, « la récitation d'un morceau choisi sur une liste présentée par le candidat ». L'épreuve de langue française étant, dans son ensemble, affectée du coefficient 2, on peut considérer que la récitation compte pour moitié dans la note et influe par suite sur l'admission autant que les autres épreuves orales. Il n'est donc pas indifférent de savoir quels résultats a donnés cette innovation et les observations faites par un examinateur auront peut-être quelque intérêt pour les candidats et pour les maîtres qui les préparent.

*
* *

La circulaire du 7 décembre 1915 avait précisé le caractère de l'épreuve nouvelle. Les candidats ont à présenter les textes de 6 à 10 morceaux de 15 à 20 lignes ou de 15 à 20 vers. Presque tous s'en tiennent au minimum de six. Quelques-uns même restent au-dessous et jugent que cinq, voire quatre peuvent bien suffire. On se demande s'ils ont voulu limiter leur travail de copie ou, ce qui serait plus grave, l'effort nécessaire pour l'étude. Quel que soit le motif, la signification de l'épreuve s'en trouve altérée : les qualités de la mémoire ou de l'intelligence n'ont plus une matière suffisante pour s'affirmer et la modeste préparation littéraire que, sans contredit, on a voulu obtenir des candidats, en est fâcheusement réduite.

L'interprétation de cette circulaire dans le sens du moindre effort va parfois si loin que les textes sont tronqués d'une manière inintelligente, comme si on avait voulu les faire entrer sous un gabarit : à une aspirante qui n'avait appris qu'une partie du *Songe d'Athalie* et qui s'était arrêtée au point où il acquiert toute sa portée tragique, c'est à-dire au moment où va apparaître « un jeune enfant couvert d'une robe éclatante », nous demandions pourquoi elle avait fait cette coupure : « Je croyais, répondit-elle, qu'on ne devait pas dépasser vingt vers ! » Que penser de cette soumission à la lettre, quand elle s'accorde si bien avec la réduction de la tâche? Cependant, soyons juste : dans la majorité des cas les candidats n'y regardent pas à une ligne près et le résultat voulu, qui était d'orner leur esprit de belles pages, est en somme acquis. On pourrait désirer mieux : entre douze ans, l'âge du certificat d'études et seize ans, qui est celui du Brevet élémentaire, s'écoulent quatre années pour lesquelles c'est vraiment trop peu que 6 morceaux.

*
* *

Comment sont choisis ces morceaux? Si l'on veut tirer de l'examen un renseignement sur l'orientation des études, c'est la question essentielle. Ici ce sont les maîtres plutôt que les élèves qui sont en cause. En général le choix est bon et porte sur nos trois grands siècles littéraires. Quelquefois on remonte jusqu'au XVIe et on fait à Du Bellay et à Ronsard les emprunts traditionnels : à l'un le sonnet où il dit son attachement au pays natal, à l'autre ses objurgations aux Bûcherons de la forêt de Gastine. Par la fin, l'anthologie des candidats ne dépasse guère les Parnassiens ou les poètes qui, sans avoir été du groupe, l'ont inspiré ou imité, Leconte de Lisle, Sully-Prudhomme. Cependant de plus modernes et même des contemporains apparaissent dans quelques listes : Albert Samain, MM. Henri de Régnier et Fernand Gregh. Si l'on y pouvait voir l'indice d'un goût, de lectures plus variées, on n'aurait qu'à s'en féliciter. Malheureusement nous avons dû constater qu'il s'agit uniquement d'extraits fournis par des recueils scolaires. Entre ces deux points extrêmes, le XVIe et

le XXe siècle, ce sont les XVIIe et XIXe qui ont de beaucoup la plus grande part. Le XVIIIe, qui fut si peu poète, n'est guère représenté que par Rousseau, dont la *Lettre au comte de Lastic sur le pot de beurre*, avec son ironie si apprêtée et si lourde, si éloignée de l'aisance et de la légèreté voltairiennes, paraît très goûtée, sans doute parce qu'elle flatte le sentiment démocratique, et par *La Jeune Captive* d'André Chénier, qui n'est déjà plus complètement de son siècle.

Au XVIIe siècle La Fontaine et au XIXe Victor Hugo sont plus particulièrement mis à contribution. On ne peut qu'approuver cette préférence qui va aux deux plus grands et aux deux plus populaires de nos poètes, qui, par surcroît, ont l'avantage de présenter les deux aspects les plus opposés de l'âme française. Mais ni Corneille, ni Racine, ni Molière, ni Lamartine, ni Musset, ni Vigny ne sont oubliés. Nous saluons au passage nos vieilles connaissances, ces pages classiques ou romantiques (classiques aujourd'hui dans le sens large du mot), qui sont dans toutes les mémoires. Par moment nous ne sommes pas sans être agacé d'entendre toujours le même récit du combat contre les Maures, les mêmes plaintes d'Andromaque, les mêmes récriminations de Chrysale, les mêmes gouailleries spirituelles du Savetier, le même enfant grec réclamant « de la poudre et des balles » ou le même « Caramba » de l'Espagnol visant au front le « héros au sourire si doux ». Mais nous ne nous en prenons qu'à nous-même; nous reconnaissons volontiers que l'épreuve n'est pas instituée pour le divertissement de l'examinateur et qu'il est naturel que les jeunes générations boivent à leur tour aux sources pures dont l'implacable habitude a eu le tort d'affadir pour nous la saveur. Et pourtant nous aimerions que chez nos plus grands auteurs on cueillît des fleurs un peu moins connues. Il y a dans le *Cid* autre chose que l'héroïque combat, dans *Athalie* des pages moins ressassées que le Songe, dans la *Légende des Siècles* des morceaux tout aussi émouvants que le Soir d'une bataille. Un peu de renouvellement, des promenades littéraires dans des sentiers moins battus indiqueraient chez les maîtres plus de lecture, plus d'amour des lettres.

Le culte littéraire comporte, exige, en effet, un certain goût de l'exploration, de l'aventure, de la découverte. Il nous paraît

ici manquer complètement. Mais ce n'est que le moindre mal. Parmi les noms immortels, s'en glissent qui n'ont plus la fraîcheur de la vie. Oh! nous n'avons pas la superstition des rangs, la religion des réputations consacrées; la postérité n'est pas ce juge impartial et infaillible qu'on prétend. Pourtant on s'empresse de sourire afin de ne pas se fâcher, quand on trouve Ducis entre Chénier et Lamartine, ou même Casimir Delavigne entre Lamartine et Victor Hugo, ou encore quand la Voulzie ose risquer sa gracieuse et tendre mais fluette mélodie auprès de la grande symphonie du Lac profond et mugissant. Si encore nous y voyions comme une protestation contre un injuste oubli, le désir de braver des arrêts qu'on tiendrait pour erronés! Mais point : hasard, routine, fidélité à d'antiques recueils où on trouve des choix tout faits, voilà la seule explication de ce mélange.

Même faits aux vrais maîtres, les emprunts ne sont pas toujours marqués d'un très judicieux discernement. De Musset on répète à satiété *Le Pélican*, *La Cavale sauvage*, *La Chaumière incendiée*, où il y a tant de convenu, où apparaît une rhétorique poncive, chez le poète que son tempérament en aurait dû le plus préserver. Et surtout on les isole, on les détache de la pensée et substituant ainsi une interprétation littérale à leur sens symbolique, on en fait éclater les invraisemblances et les erreurs.

D'autres fois ce sont des contemporains qui usurpent une place parmi les plus grands. Dans des listes irréprochables, quelle surprise de trouver à la suite de Victor Hugo, de Leconte de Lisle, Henri Chantavoine! Et sans doute ce fut un galant homme; mais justement, parce qu'il avait du goût, il se fût tout le premier offusqué du voisinage écrasant auquel on expose ses vers faciles, où les images justes se gardent sagement de l'outrance et même de l'éclat. Ce sont là des erreurs qu'on ne saurait imputer aux candidats et qui prouvent seulement que les maîtres n'ont pas toujours le sens des proportions.

Fort heureusement, ils ont celui des convenances morales. On ne confie à la mémoire des adolescents et adolescentes que des pages parfaitement pures et qui ne sauraient les troubler. Les rares exceptions sont de peu de conséquence. Évidemment on préférerait ne pas entendre une jeune fille dire, faisant parler Agrippine : « Je souhaitai son lit... » ou : « Je le laissai sans fruit

consumer sa tendresse. » Le mal pourtant n'est pas grand : l'examinateur est convaincu que la noble décence de la langue classique a caché à l'aspirante les réalités qu'elle ignore. Elle ne comprend pas; mais pourquoi lui apprendre ce que justement elle ne doit pas comprendre ? La maîtresse ne sait-elle pas que Racine est l'un des peintres les plus réalistes de la passion et qu'il n'a pas toujours écrit pour les demoiselles de Saint-Cyr ? Pour moins grave qu'elle soit, c'est cependant encore une erreur, à notre avis, que de faire étudier et réciter le sonnet à Hélène avec sa conclusion d'un épicurisme trop voluptueux :

> Vivez, si m'en croyez, n'attendez à demain,
> Cueillez dès aujourd'hui les roses de la vie.

Qu'il soit d'une grande beauté, nul n'y contredit; mais il y a des beautés qui ne conviennent pas à tous les âges.

*
* *

Presque toujours les textes sont, au sens propre, des *morceaux*; ils ont dû être coupés. La coupure n'est pas toujours heureuse. Dans l'*Hymne* de Victor Hugo, qui ne comprend que trois strophes, on en omet une, celle du milieu; passe avec des enfants, et nous-même nous sommes rendu coupable de ce crime; mais pour des jeunes gens, trois strophes de six vers chacune, ce ne serait pas excessif pour respecter l'intégrité du poème. Peut-être a-t-on voulu se dispenser d'expliquer « la reine de nos Tyrs et de nos Babylones », mais c'est encore et d'une manière plus grave aller au moindre effort. Il semble bien, en effet, qu'assez souvent on redoute d'avoir à donner des explications précises et qu'on les élude par des amputations de textes. Dans la très belle pièce des *Vieux de la vieille*, de Gautier, six ou sept strophes sont supprimées. Par malheur il a bien fallu conserver celle où les personnages sont désignés :

> Ce n'étaient pas les morts qu'éveille
> Le son du nocturne tambour,
> Mais bien quelques *vieux de la vieille*
> Qui célébraient le grand retour.

Comme la mention de la ballade de Zedlitz, qui a inspiré le poète, a été coupée, les deux premiers vers de cette strophe, qui y font allusion, sont devenus inintelligibles et l'aspirante les récitait sans les comprendre. Le même fait s'étant reproduit plusieurs fois, nous en avons recherché la cause, ou plus exactement l'origine : elle se trouve dans un recueil de morceaux choisis, fort estimable d'ailleurs, où cette suppression a été faite.

Nous pourrions citer de nombreux exemples d'opérations semblables, mais à la vérité moins dommageables. On sait que pour faire lire et apprendre la fable des *Deux Amis*, il faut en retrancher un des traits les plus piquants de l'esprit galant de La Fontaine; mais nous ne nous en plaignons pas, car sans lui la fable reste délicieuse, seul le jeu des rimes en est troublé sans que les candidats s'en aperçoivent; de même il n'est pas du tout nécessaire qu'ils sachent que, pour le malicieux fabuliste, il n'est pas pour voir que « l'œil du maître » et qu'il y joindrait « l'œil de l'amant ». Nous admettons aussi, quoi qu'elle ait pour effet d'étriquer le développement de la pensée poétique, l'omission de plusieurs strophes dans *Oceano nox*, où, on le sait, le poète a procédé par touches successives et non par enchaînement logique. Mais voici qui passe toute vraisemblance et qui confirme une fois de plus l'affirmation de Boileau que le vrai peut quelquefois n'être pas vraisemblable. Un candidat nous a présenté un passage de la scène immortelle d'Horace qu'il n'a eu aucun scrupule à faire commencer par :

Qu'il mourût,
Ou qu'un beau désespoir alors le secourût.

N'attachons pas à cette sottise d'un écolier paresseux plus d'importance qu'elle n'en a et retenons-en seulement que les maîtres feraient bien de surveiller de très près la copie des textes.

Si les uns taillent, les autres cousent. Il arrive qu'on associe et raccorde arbitrairement. Nous avons trouvé d'un seul tenant des fragments des *Pensées* que ni Havet ni Brunschwicg ne mettent ensemble. Le pire de ces amalgames que nous ayons rencontré, c'est la célèbre tirade de Basile sur la calomnie, qu'on avait fait précéder, sans aucune différence d'écriture, comme si elle eût été aussi de Beaumarchais, du mot connu : « Calomniez,

calomniez, il en restera toujours quelque chose! » Et pour l'aspirante il ne faisait aucun doute que ce fût le commencement de la tirade. Est-il besoin de dire qu'elle était la victime, non l'auteur de la bévue?

Nous avons enfin à signaler quelques inexactitudes moins graves : il s'agit des titres. Assez souvent on en invente ou on change celui de l'auteur. Au lieu d'*Oceano nox*, on traduit : *Nuit sur l'Océan*, ce qui est admissible, ou on écrit : *Les naufragés*, ce qui est déjà abusif mais vaut mieux encore que de transcrire les mots latins sans les comprendre. (Une aspirante a copié et appris le morceau où Eugène Manuel, à la veille de la guerre de 1870, exhorte Napoléon III et le roi de Prusse à la paix; mais elle ne connaît pas la signification du titre : *Alea.*) Ou bien, le titre : *Hymne*, si poétiquement juste, paraissant vague, on en fait un qui est à la fois scolaire et inutile : *Aux morts pour la patrie.*

Nous ne nous attarderons pas aux fautes de copie qu'on relève dans l'orthographe, la ponctuation et qui tiennent à la négligence. Nous aimerions pourtant à voir ce recueil écrit d'une main soigneuse, qui révélât une sorte de respect et d'amour pour les textes. Sans compter que l'inattention peut avoir des effets graves. Une aspirante a ponctué comme suit les premiers vers du *Gué* de Sully-Prudhomme :

> ... Ils gisent, engourdis par tant de lassitude.
> Qu'ils sont bien dans la boue et dans leur propre sang!

Ce point après « lassitude », non seulement rend la phrase incorrecte, mais encore, en la brisant, en supprime le sens : il y a bien paru à la manière dont l'aspirante récitait. Cette fois encore, recherche faite, le premier coupable est un recueil scolaire dont les épreuves n'ont sans doute pas été attentivement corrigées.

Entrerons-nous dans le domaine foisonnant des coq-à-l'âne et des quiproquos? Qu'on veuille bien nous le permettre; il n'est pas inutile de rapporter les plus grosses niaiseries quand on veut mettre les élèves et même les maîtres en garde contre les fautes de transcription. Une aspirante nous récitait consciencieusement des vers de la *Nuit d'octobre* :

> Aimerais-tu les fleurs, les prés, la verdure,
> Les sommets (*sic*) de Pétrarque et le chant des oiseaux....

La malheureuse avait bien en effet écrit les « sommets » de Pétrarque, ayant pris sans doute un homme pour une montagne ; elle l'avait répété pour l'apprendre autant de fois qu'il avait fallu et elle nous le servait... refroidi. Sa maîtresse ne l'avait donc pas fait réciter auparavant ? Une autre, qui avait appris la très jolie lettre de Mme de Sévigné concernant le carrosse de l'archevêque de Reims, mettait dans la bouche du prélat et sous la plume de la Marquise, au sujet du manant auteur de tout le mal : ce *moricaud*, pour ce « maraud ». Naturellement le cahier portait « moricaud », traduction un peu trop moderne, vraiment. Nous n'avons pas eu le mauvais goût de nous complaire à collectionner les méprises de cette sorte. Celles que nous rapportons suffiront sans doute à rappeler les intéressés au respect scrupuleux des textes. Dès qu'on ne pousse pas l'exactitude jusqu'aux dernières limites, jusqu'au dernier iota, on n'est jamais sûr de ne pas laisser passer une énorme coquille. Et que ces exemples nous enseignent ou nous rappellent la touchante docilité des élèves, le peu de besoin qu'ils ont de comprendre, excellentes qualités de caractère, mais qui ne sont pas de celles qu'apprécient les examinateurs !

*
* *

De la récitation proprement dite, nous avons peu de choses à dire : les textes sont presque toujours bien sus. Le mérite n'y est pas grand parce qu'ils sont généralement courts et peu nombreux. Quant à la diction, nous sommes mal placé pour en juger : elle se fait forcément à voix sourde, presque chuchotée, dans une salle où siègent d'autres examinateurs, où s'évertuent d'autres candidats et où le public a réglementairement accès. Il est rare qu'un candidat ose prononcer assez fort pour produire tous les effets que le texte permet.

Il est plus facile de juger de la compréhension que les candidats ont de ces morceaux choisis. Nous nous empressons de dire et nous avons plaisir à le faire, qu'elle est en général suffisante au point de vue littéral. Ce qui manque, et presque totalement, ce sont les explications historiques. On ignore qui est cette Jeune Captive dont André Chénier chante l'attachement à la vie et, ce

qui est plus grave, pourquoi Aimée de Coigny a lieu de redouter la mort et de s'écrier : « Je ne veux pas mourir encore ! » Peu s'en faut qu'on ne la prenne pour une jeune poitrinaire romantique. Qu'il soit superflu de faire connaître à des jeunes filles le nom matrimonial de Mme Charles, nul ne le pense plus que nous ; cependant son nom poétique d'Elvire ne doit pas être inconnu à celles qui récitent le *Lac*, non plus que sa mort prématurée où Lamartine a trouvé une si belle inspiration. Elle a eu raison cette maîtresse qui, avant de faire apprendre le *Rhin allemand* de Musset, a fait lire et copier la chanson de Becker à laquelle il répliquait. Quand on récite *Milly*, est-il admissible qu'on ignore quel est ce « brillant exil » dont le poète semble tirer quelque vanité, mais qui ne l'empêche pas de regretter sa modeste maison du Mâconnais ? Les stances *A la Malibran* exigent que quelques mots aient été dits sur la grande cantatrice et si, par hasard, le maître rapportait sa fin vraie d'après les souvenirs de Legouvé, il n'aurait pas en vain fait assister les élèves à la transfiguration poétique d'un banal fait divers. A quoi sert donc qu'on ait tant répété que la poésie romantique est personnelle, si on ne la rattache pas pour l'expliquer aux incidents de la vie du poète ? on lui prête alors indûment les caractères d'abstraction et de généralité qu'affectionnaient les classiques et on l'altère en son fond.

Autres lacunes encore et de même sorte : il est assez rare que les candidats sachent de quels ouvrages les morceaux sont extraits, qu'ils puissent les rapporter aux *Premières Méditations*, aux *Feuilles d'automne*, aux *Poésies nouvelles* ou aux *Émaux et Camées*. Ils sont de Lamartine, de Victor Hugo, d'Alfred de Musset ou de Théophile Gautier, comme si ces poètes s'étaient appliqués à écrire des morceaux de récitation, de même que nombre de prosateurs sont, aux yeux des enfants, des auteurs de dictées.

Si de l'ordre des explications historiques nous passons à celui du commentaire littéraire, l'indigence s'étale encore plus. Même quand ils comprennent, il est très rare que nos candidats sentent. Ils peuvent avoir saisi le sens du texte, son intérêt leur a échappé. Sans doute il faut faire la part de la maladresse à exprimer ce qui est, même pour les lettrés, le plus difficilement exprimable, l'émotion esthétique, ineffable par essence. Même

les épithètes : joli, gracieux, touchant, pathétique, éloquent, etc., par lesquelles nous bégayons nos impressions et essayons de les différencier, leur sont étrangères. Non seulement ils restent muets à nos questions, mais ils ne les comprennent pas ; elles sont pour eux inattendues. Dans les pages les plus émouvantes, *La mort de Madame*, *Le Crucifix*, *A Villequier*, il y a pour eux matière à comprendre et non lieu de s'émouvoir. Nous touchons ici, semble-t-il, au défaut, si c'en est un, disons, pour ne pas ouvrir de discussion, au caractère dominant de notre enseignement primaire à tous ses degrés : il est intellectualiste ; il ne fait pas suffisamment jaillir les sources cachées du sentiment poétique, de l'amour du beau. Épris d'utilité, ainsi qu'il le doit, il s'y attache trop exclusivement ; on aimerait à le voir estimer à leur prix les adorables chimères de l'art, le superflu, cette chose si nécessaire, au dire de Voltaire, qui pourtant n'était pas un chimérique.

*
* *

Il serait cependant injuste de juger des résultats de cette épreuve d'après l'aperçu qui précède, où notre dessein était de nous en tenir aux critiques. Si insuffisants qu'ils soient, nous ne devons pas méconnaître à quel réel besoin a répondu l'introduction de la récitation dans un examen qui, jusque-là, était resté sans criterium littéraire. Non seulement elle fait apparaître certaines qualités que seule elle pouvait révéler chez les candidats, mais encore elle influe heureusement sur leur préparation et, partant, sur l'enseignement. Par elle, nos adolescents primaires, garçons et filles, entrent en contact direct avec les plus grands maîtres de la pensée et de la langue françaises. Il est à souhaiter même qu'ils aillent plus loin dans cette voie et que ce soit tout le recueil des textes qu'ils ont appris depuis l'âge de douze ans que l'examinateur eût à se faire présenter. Pour ne pas exiger l'impossible, on leur demanderait d'indiquer les dix ou douze qu'ils sont en état de réciter par cœur ; pour les autres on se contenterait d'une brève analyse. Il est à désirer aussi que les maîtres s'astreignent à un choix irréprochable, que parmi tant de héros ils n'aillent pas élire Childebrand. Quelques bouquets

charmants qu'on puisse cueillir chez les poètes « mineurs » des diverses époques, il est dommage de leur sacrifier les opulentes gerbes du génie ; n'exposons pas nos élèves à croire qu'un Hégésippe Moreau, un Eugène Manuel, un Theuriet sont de même taille que Lamartine, Victor Hugo ou Sully-Prudhomme. Si les quelque notes prises sur le vif, que nous venons de publier, pouvaient stimuler les maîtres, qui déjà font bien, à faire encore mieux, l'indiscrétion que nous avons eue de les recueillir ne nous laisserait aucun remords.

P.-H. Gay.

Questions et Discussions.

L'enseignement scientifique

(*En réponse à l'article de M*[me] *Malignas.*)

Le programme d'enseignement scientifique préconisé par M[lle] Hui, mérite-t-il le mépris dont M[me] Malignas prétend l'accabler? Est-il vrai qu'une science utilitaire, gravitant autour des besoins de l'homme ne saurait exercer qu'une fâcheuse influence sur l'esprit et la conscience de nos élèves, tandis que la science désintéressée, la science pure, la haute science à laquelle on s'est efforcé de les initier jusqu'ici contribuerait grandement à leur perfectionnement intellectuel et moral?

Y contribue-t-elle tant que cela? Retenons d'abord cet aveu : Nos élèves étaient jusqu'ici « conviées à gravir les degrés inférieurs de la pyramide de la science ». Hélas oui, les degrés inférieurs, les très inférieurs seulement! Alors ne vaudrait-il pas mieux rester à terre? Le résultat serait-il sensiblement différent? Pour parler sans métaphore, croit-on que les quelques rudiments rassemblés dans les manuels à l'usage du B. S. ou du baccalauréat, puissent constituer une culture scientifique et en procurer les avantages? Ces nomenclatures, formules et classifications à quoi se réduit à peu près toute la science scolaire, c'est, je le veux bien, l'alphabet de la science. Mais l'alphabet n'est pas la langue, et pour qui ne connaîtra jamais la langue, à quoi bon l'alphabet?

Ce qui pourrait être intéressant, ce serait pour reprendre la métaphore de monter jusqu'au sommet de la pyramide et de contempler d'en haut, l'harmonieuse ordonnance introduite par l'homme, dans les phénomènes naturels, de voir le chaos s'orga-

niser sous la loi des généralisations progressives. Oui la nature est intéressante, vue d'une certaine altitude, et par l'œil du savant. Mais il ne s'agit pas de savants; il s'agit d'écoliers; ce qui est en question c'est le caractère que doit revêtir l'enseignement scientifique, donné en vue de sa culture générale, à la jeunesse qui s'instruit.

Et, si la question se pose, c'est qu'il y a en effet deux formes de la science, entre lesquelles l'éducation doit choisir. Il y a la science contemplative, qui étudie les êtres « en eux-mêmes » se demandant seulement comment ils sont faits et découvrant en eux des caractéristiques dont l'importance échappe au profane. Nous apprendrons d'elle que ce qui doit nous intéresser, dans le mouton, ce sont les cloisons de son estomac.

Puis il y a la science que j'appellerais volontiers active et créatrice, et que ses détracteurs nomment utilitaire. En présence des choses elle ne se demande pas : « Comment cela est-il fait ? » Mais : « Que pourrait-on bien en faire? » « A quel besoin de l'homme cela pourrait-il s'adapter? Et de quelle manière? Pour elle le mouton est surtout un producteur de laine et un fournisseur de côtelettes.

Voilà les deux concurrentes. Laquelle accueillerons-nous dans nos écoles? Laquelle sera la plus capable de donner à nos élèves ce qui est l'objet de la culture générale, c'est-à-dire les connaissances indispensables à tout être humain pour organiser convenablement sa vie? Je ne doute pas que la première recueille beaucoup de suffrages. Elle a pour elle son droit de première occupante, et son prestige surtout. Les vocables dont elle s'entoure sonnent bien aux oreilles et scintillent dans l'imagination; elle est noble, désintéressée, idéaliste; c'est une grande dame, elle habite des palais. L'autre, fille de l'usine et de la terre, humble passante qui frappe à la porte, se présente escortée de péjoratifs : utilitaire, vulgaire, matérialiste. Et cependant ne mériterait-elle pas d'entrer! A ceux qui en doutent, je poserai cette question : Supposons deux pays; dans l'un, tout le monde, élevé à bonne école, sait que le mouton est un ruminant, mais ignore l'art de tisser sa laine et d'accommoder sa chair. Dans l'autre... c'est l'inverse. Lequel de ces deux pays « l'idéaliste » préférerait-il habiter?

On va m'objecter : « Évidemment la science utilitaire est utile ; mais elle perd tous ses avantages si on la considère du point de vue de la vérité, que l'on ne saurait négliger en matière d'éducation. Cette science vulgaire est fausse ; elle repose sur une « conception inexacte des rapports de l'homme avec la nature ». J'en conviens ; depuis quelque cinquante ans, l'anthropocentrisme est mal porté ; les savants, et, venant à la rescousse, les poètes, nous ont assez répété que la nature n'est pas « faite pour nous ». C'est peut-être en effet une des lois de la vie de la nature, qu'elle n'est pas faite pour nous servir, mais une des lois de notre vie, à nous, c'est que nous sommes faits pour nous servir de la nature. Notre vie ne s'entretient pas d'elle-même ; nous la construisons, par un effort incessant de notre activité, et à l'aide de matériaux empruntés au milieu extérieur, naturel ou humain. Ce travail d'édification, et le choix préalable qui l'accompagne, supposent l'existence de rapports de convenance ou de disconvenance entre les choses et nous. Pourquoi qualifier ces rapports d'inexacts ? Ce sont des faits, et d'une généralité assez vaste pour devenir objets de science. Croit-on que les rapports établis par la science pure soient eux-mêmes exempts de subjectivisme et correspondent aux desseins réels de la nature ? Que diraient le chien et le chat, s'ils apprenaient que le naturaliste les représente comme des frères, et leur donne le même nom de famille ?

Il est un autre grief dont on accable la science utilitaire. Ennemie de la moralité, elle conduirait à « l'égoïsme et à un matérialisme dégradant ». L'égoïsme me semble plutôt le fait du penseur à tour d'ivoire, ou du savant à pyramide qui contemple toutes choses des hauteurs de son rêve. C'est le remords même de cet égoïsme transcendant qui en a dicté l'aveu à Sully-Prudhomme :

> **Durant que je vivais, ainsi qu'en plein désert**
> **Dans le rêve, insultant la race qui travaille.**

Le « souci de la fraternité » n'est entré dans son cœur que du jour où son esprit s'est abaissé vers cette contingence, le cri de la douleur humaine

> **Poussé par l'orphelin, le pauvre sur la paille**
> **Et le soldat tombé qui sent son cœur ouvert.**

Mais eût-il alors consenti à taxer d'égoïsme la science qui apprend à panser les blessures du soldat, à meubler le taudis du pauvre, à nourrir et à vêtir l'orphelin ?

Quant au reproche de matérialisme, il faudrait, pour en discuter s'entendre d'abord sur le sens du mot. Je ferai seulement remarquer que le mysticisme a causé plus de mal à l'humanité que le matérialisme; c'est lui qui a inspiré les crimes les plus odieux et les dérèglements les plus profonds : Les formes de civilisation où il prédomine sont loin d'être les plus parfaites.

Ainsi la science pratique — économie domestique, hygiène ou technique des métiers — pourrait avoir la partie belle contre son adversaire dont les abstractions s'enseignent dans nos écoles, sous le nom de chimie, physique, histoire naturelle. Si nous conservons malgré tout pour celle-ci une secrète prédilection, c'est qu'elle nous apparaît comme inutile et noble, sa noblesse venant de son inutilité même. Car nous en sommes encore, en matière d'éducation, à la période de barbarie, caractérisée, comme l'a montré Spencer par le mépris de l'utile. De temps en temps il nous arrive de prononcer des paroles sensées : « bain de réalisme, préparation à la vie, former des producteurs » ; puis d'instinct, nous revenons aux tatouages et aux verroteries. « Donnez-moi l'éducation pendant un siècle disait Leibniz et je change la face du monde. » Ironie ! Depuis un siècle le monde tourne autour de l'éducation immuable. Alors que la démocratie est partout, que l'humanité se confond de plus en plus avec « la race qui travaille », Lettres et Sciences continuent, derrière les murs clos de nos écoles à échanger des révérences de cour.

Le bruit se répand toutefois que notre Universté « redevenue plastique » elle aussi, serait à la veille des profondes transformations et des grandes hardiesses. Souhaitons-le et qu'alors, désabusée, comme La Bruyère, de certaine fausse grandeur, elle choisisse enfin — comme lui — « d'être peuple ».

P. Borey,
Directrice d'École normale.

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

Certificat d'aptitude au professorat (1re partie) et concours d'admission a l'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. — Les épreuves écrites ont eu lieu du 16 au 19 juin, les épreuves orales du 16 au 23 juillet : 317 candidates s'étaient fait inscrire ; 287 ont pris part à toutes les épreuves, 22 ne se sont pas présentées ; 8 se sont retirées avant la fin, 71 ont été déclarées admissibles aux épreuves orales. Malgré ce grand nombre de candidates, la commission a dû descendre d'un point au-dessous de la moyenne pour atteindre un nombre d'admissibles qui laissât pour les épreuves orales de suffisantes possibilités de choix — 47 ont obtenu, pour ces épreuves, la note moyenne et ont été proposées pour l'admission définitive.

Ces chiffres sont significatifs et avant d'entrer dans le détail des travaux de la Commission, je voudrais, à leur sujet, vous présenter quelques remarques. Beaucoup trop de candidates affrontent l'examen sans se soucier de ses difficultés. Les unes sont trop jeunes, sans maturité, malgré certaines connaissances; d'autres sont dépourvues de moyens; pour d'autres enfin, la préparation est manifestement insuffisante : certaines candidates ont réuni pour les quatre épreuves qui constituent l'examen écrit, 14 et même 12 points ! Il est vraiment regrettable que la charge des examinateurs soit alourdie aussi inutilement ! Le fait que l'examen constitue en même temps que le concours d'admission à Fontenay, la première partie du Certificat d'aptitude a encouragé bien des ambitions. On se résigne à n'être pas placé en tête de liste, à ne pas entrer à l'école, mais on espère obtenir la moitié du Professorat ! On oublie que s'il y a deux catégories de candidates, celles qui désirent entrer à Fontenay et les autres, il n'y a qu'un examen, exigeant les mêmes connaissances et les mêmes qualités de toutes celles qui s'y présentent. Le classement qui s'établit et fonde le droit d'entrée à l'école ne peut résulter que de l'habileté intelligente avec laquelle ces connaissances sont présentées ou de la distinction avec laquelle ces qualités sont affirmées. C'est donc une erreur de croire qu'en se résignant à l'avance à un demi-succès, on peut se contenter d'une demi-préparation.

Il ne faudrait d'ailleurs pas se féliciter d'une excessive indulgence

de la Commission. En effet, il ne faut pas oublier, qu'entrées ou non, toutes les candidates doivent se retrouver devant les épreuves de la deuxième partie du certificat ; une première partie obtenue au hasard ou au rabais ne les y conduit pas. Elle condamne ces demi-professeurs, trop engagés pour reculer et trop peu doués ou préparés pour réussir, à ces séries d'échecs qui usent les santés comme elles aigrissent les caractères.

Pour toutes ces raisons il me semble utile de demander aux professeurs de ne pas encourager les ambitions prématurées ou injustifiées et de ne diriger vers la carrière du professorat que les élèves dont la santé peut supporter les efforts que s'impose la volonté, et dont les qualités d'esprit présentent des garanties de succès.

Pour compléter ces réflexions et devant cette mêlée de candidats, déjà signalée l'an dernier, il conviendrait peut être de marquer nettement quel est l'esprit qui préside à l'examen et dans quel sens ces jeunes filles doivent diriger leurs efforts.

L'examen doit être un contrôle des connaissances, mais il est en même temps un examen professionnel. Nos candidates oublient presque toujours ce double caractère. Sans doute, il n'est pas question de leur demander d'être des professeurs, bien qu'un bon nombre d'entre elles aient déjà enseigné, du moins faut-il qu'apparaissent la promesse, le souci des qualités du professeur, de la précision et de la fermeté de la pensée, de la clarté, de l'aisance de l'expression ; on leur voudrait surtout, au lieu de l'empressement à rassembler des souvenirs qui se rattachent vaguement à leur sujet, où de la fantaisie avec laquelle elles imaginent des impressions, puisqu'il en faut exprimer, le pouvoir d'apporter quelques idées sincèrement pensées, contrôlées par elles et présentées avec la fermeté et la chaleur d'une conviction. Sans attendre une originalité que leur âge ne permet guère, on peut vraiment s'étonner pourtant de rencontrer si rarement chez des jeunes filles intelligentes et laborieuses la note personnelle qu'une vigoureuse attention produit toujours.

Considéré comme un simple contrôle des connaissances acquises, l'examen ne donne pas plus de satisfaction. Sans doute les candidates possèdent des connaissances parfois assez étendues et le jury, en histoire et en géographie, s'est plu à le constater ; mais la pensée reste embarrassée plutôt qu'éclairée par ces connaissances. On sait, mais trop souvent on sait mal. On ne distingue pas ce qui est essentiel de ce qui est accessoire ; on se contente d'à peu près, d'une demi-compréhension qui rend banale l'idée la plus fine ou la plus haute. On lit les auteurs du programme, mais rapidement s'en rapportant à la mémoire du soin de retrouver au moment opportun des impressions fugitives qu'on n'a pris soin ni de préciser ni de fixer. On associe à un nom d'auteur quelques affirmations générales qui se présentent comme la conclusion d'un travail qu'on n'a pas fait et ainsi se forme l'illusion qu'on « sait » sans qu'on s'aperçoive qu'on ne tient qu'une formule vide.

Pour se préparer plus vite à l'examen, on croit inutile, et par suite on s'en dispense, le long et difficile travail nécessaire pour arriver à l'intelligence de nos grands écrivains, pour entrer en communication avec ces grands esprits à qui nous demandons de nous apprendre à penser. On ne s'attarde pas à découvrir la liaison des idées; on ne s'attache pas à l'étude des mots qui éclaire la pensée, à la valeur des constructions, au rapport des propositions, à l'harmonie, à l'accord de tous ces moyens d'expression avec la pensée ou le sentiment particulier d'un auteur. Sans doute, rien n'est plus difficile mais c'est là seulement qu'est le profit pour l'esprit, c'est par là seulement qu'on arrive à découvrir et à s'approprier les ressources de la langue. La déception si sincère de beaucoup de candidates en présence d'une note inférieure est significative à cet égard. Elles savaient tant de choses! Il est difficile de leur faire admettre que si elles « savaient » bien, elles ne comprenaient peut-être pas bien.

La même insuffisance se retrouve dans les épreuves de morale. On lit certes le programme, mais la familiarité des mots qu'on y trouve masque la complexité des idées qu'ils expriment. On y rattache rapidement quelques notions de morale courante dont on ne précise ni l'expression, ni la portée, rassuré d'ailleurs par la secrète pensée que l'instinct moral suffit à éclairer les questions les plus obscures. Tantôt on s'attarde à des exemples très particuliers dont on ne sait tirer aucun principe général, tantôt au contraire on se plaît à des généralités sans contenu parce qu'on ne sait pas leur donner les déterminations successives nécessaires pour qu'elles s'appliquent aux faits. On lit même des livres de morale, mais sans efforts comme sans profit, avec le simple désir de les trouver conformes à ses propres tendances et non avec la curiosité féconde qui s'intéresse à toutes les manifestations de la vie morale tout en voulant découvrir les assises profondes sur lesquelles elle repose. Un tel travail, évoquant ou laissant des souvenirs, sans éclairer des principes ne fait comprendre ni les conditions, ni les caractères de l'action morale.

Ces constatations, si inquiétantes qu'elles soient, ne font pas oublier quelques bonnes épreuves dont la commission s'est plu à relever le mérite et qui tendent d'ailleurs à prouver que les défauts signalés sont, en partie au moins, évitables avec de bonnes méthodes de travail. Nos candidates restent en effet, et malgré le gros efforts qu'elles fournissent, trop souvent passives. S'il est nécessaire de posséder un minimum de connaissances dont les programmes limitent l'étendue, il faut surtout que toutes ces notions ne restent pas extérieures à l'esprit qui en porte la charge sans en avoir l'emploi, si elles ne sont pas devenues des formes de pensée. L'étude ne devrait être que le stimulant, le point de départ d'une réflexion attentive et prolongée et c'est cette réflexion qu'on pratique le moins. D'autre part, au lieu d'écouter avec docilité un si grand nombre de leçons, pourquoi ne pas songer à trouver parfois soi-même les éléments d'une discussion, à rechercher,

sous une habile direction les matériaux nécessaires à l'étude approfondie d'un sujet, en s'exerçant à les apprécier, à les rapprocher logiquement, en un mot en organisant pour soi ce que livres et leçons ont fourni ? Ce contact intime avec la pensée des maîtres, ce maniement aisé des idées qui enrichit et assouplit la pensée est aussi le plus sûr moyen de la dresser à la sincérité.

Après ces réflexions que je m'excuse de présenter si longuement je dois me borner à résumer les observations particulières relatives à chaque épreuve.

Epreuves de français.

Composition française. — « La composition française dans son ensemble n'est pas meilleure que l'an dernier. Soit que les candidates aient été surprises par la généralité du sujet qui ne portait point cette fois sur un des auteurs du programme, soit plutôt que l'insuffisance de leur culture les ait trop souvent empêchées de le définir nettement et de le traiter avec précision, trop de copies ne sont qu'un long et fastidieux verbiage où des idées banales, et qui ne sont pas toujours justes, sont présentées de la façon la plus médiocre sans nul effort de pensée personnelle. Sur 295 compositions examinées par le jury, 229 restent au-dessous de la moyenne, et dans ce nombre 79 sont inférieures à 5. Il est vrai que 61 sont notées entre 10 et 15 et même que 3 copies atteignent la note 16. Mais la masse demeure en somme très au-dessous du niveau convenable. Le jury croit devoir rappeler qu'une « composition » implique avec un certain art de choisir et d'ordonner des idées, le souci de les exprimer dans une langue simple, sobre, précise et, sinon toujours élégante, du moins toujours claire et correcte. Il est inadmissible que des aspirantes au professorat laissent échapper des fautes dont la gravité suffirait à les exclure de l'examen le plus élémentaire. »

Lecture expliquée. — La commission a constaté avec plaisir que certaines des candidates déclarées admissibles ont préparé soigneusement le programme d'auteurs français. Quelques épreuves où l'aisance de l'expression s'alliait à la finesse des remarques ou à la sûreté du jugement, ont mérité des notes supérieures (10-11 et même 12 sur 13). Mais il arrive trop souvent que l'explication d'un texte n'en soit qu'une lourde et vague paraphrase où quelques observations justes sont perdues et comme noyées dans un fatras d'affirmations sans portée et sans intérêt. D'une façon générale on n'apporte pas assez de soin à préciser les allusions historiques qu'un texte peut offrir. Le jury tient à mettre en garde les candidates de l'avenir contre deux tendances également dangereuses; l'une consiste à voir imperturbablement dans un morceau souvent très court, fût-ce un fragment de lettre, une composition rigoureuse, l'autre à terminer le commentaire par un bref jugement sur le style de l'auteur, jugement qui n'est pas

toujours d'accord avec le texte et semble une formule toute faite et, en de certains cas, peut-être apprise par cœur.

Grammaire. — L'épreuve de grammaire a été d'une alarmante faiblesse. Sur les 47 élèves admises, 20 ont une note inférieure à la moyenne.

L'impression qui se dégage de ces épreuves c'est que la plupart de ces aspirantes, sauf celles que la nécessité d'enseigner a conduites à pratiquer, à apprendre les éléments de la langue, n'ont peut-être pas, depuis leur enfance, ouvert une grammaire. Les questions les plus simples les embarrassent : la nature d'un pronom, sa fonction. Deux candidates au moins ont été incapables d'identifier la forme verbale *pût*. Plusieurs voient un passif dans *est venu*, confondent le passé antérieur avec le plus-que-parfait du subjonctif, ignorent que ce dernier temps peut être employé comme conditionnel. Les plus intelligentes en interrogeant leur texte ne devinent que péniblement et d'une façon approximative ce qu'il faut répondre à des questions sur la valeur des temps, l'usage des modes, la nature et la fonction d'une proposition. On se demande avec inquiétude quel enseignement de la langue ces maîtresses vont donner à leurs élèves.

Epreuves de morale.

Épreuves écrites. — La moyenne des compositions est légèrement supérieure à celle de l'année dernière, sans qu'on puisse relever un plus grand nombre de devoirs vraiment distingués.

Comment concevoir et comment enseigner la notion du droit, pour qu'elle ne fasse pas tort à la notion de devoir? Le sujet ainsi posé, obligeait à préciser l'une et l'autre notion et ne permettait pas dans l'étude de leurs rapports de suivre l'ordre d'une leçon toute faite dans un livre ou dans un cours.

La plupart des candidates ont compris qu'il fallait chercher d'abord dans la réalité sociale des exemples du péril auquel l'éducation doit parer. Bien peu ont su garder la juste mesure et distinguer nettement les revendications légitimes des prétentions abusives. Pourtant, dans la discussion, le Droit est en général correctement défini et la réciprocité des droits suffisamment mise en lumière. Mais on dirait, le plus souvent, qu'il s'agit simplement d'une condition tout extérieure nécessaire pour maintenir la paix et l'ordre social. Trop rares sont les candidates qui savent chercher dans la conscience le lien vivant du droit et du devoir et se représenter l'état d'une volonté juste pour laquelle tout droit est moins un pouvoir qu'une obligation. Trop fréquemment la « raison », « la dignité personnelle » sont posées comme de pures abstractions : on en tire les conséquences logiques, on ne se soucie pas de les faire correspondre à quelque expérience psychologique. Les candidates, dans l'ensemble, semblent n'avoir nullement réfléchi sur les conditions intérieures de toute moralité.

Épreuves orales. — Les mêmes remarques s'imposent au sujet des exposés oraux et des réponses faites aux interrogations. Cette année

le temps accordé pour la préparation du sujet était égal à la durée de l'épreuve même. Les candidates avaient donc le loisir de construire un plan, d'entrevoir au moins les principaux aspects d'un sujet limité. Les réponses aux questions qui concernaient les rapports sociaux, les institutions ont été bonnes souvent; sur presque tous les autres points elles sont restées vagues, embarrassées, confuses. On ne pénètre pas au fond des questions, on n'en découvre ni l'étendue, ni la complexité. Il semble vraiment qu'on subisse l'épreuve orale de morale en se confiant au hasard de l'inspiration.

Histoire.

Épreuves écrites. — La moyenne des notes obtenues par les compositions écrites dépasse à peine 7 et demi; elle est exactement de 7,63. Deux copies seulement ont mérité la note 16 c'est-à-dire ont été jugées bonnes; 26 ont été notées entre 14 et 12, soit assez bien; 73 entre 11 et 9, soit passable enfin 45 entre 4 et 1, soit franchement mauvais.

Le sujet proposé était : « Quel a été le rôle de la France dans la formation de l'unité italienne? » Cette année, comme l'année dernière, nous avons constaté que la plupart des candidates se préoccupaient moins de traiter le sujet en lui-même et dans toute son étendue que de reproduire avec plus ou moins d'exactitude la partie de leur cours ou le chapitre de leur livre qui leur semblait le mieux correspondre au texte. C'est ainsi que dans beaucoup de copies toute la période antérieure au règne de Napoléon III, en France, à celui de Victor-Emmanuel, en Italie, a été complètement négligée. Bien peu de candidates ont compris qu'il était nécessaire de rappeler brièvement l'influence exercée sur le développement du sentiment national en Italie par les idées de la Révolution française et par l'œuvre de Napoléon Ier. D'autre part, la question romaine qui tient dans l'histoire de la formation de l'unité italienne une place si considérable n'a pas été traitée, en général, avec l'exactitude et surtout avec l'intelligence historique indispensable. L'expédition de Rome de 1849 et la bataille de Mentana de 1867, pour ne citer que ces deux faits essentiels, ont été trop souvent passées sous silence.

Ce qui manque dans l'immense majorité des copies, c'est l'effort pour comprendre les grands événements, pour en démêler les causes principales, pour en apercevoir la portée et les conséquences. Les candidates continuent de croire que l'histoire doit être apprise à force de mémoire; elles ne s'efforcent pas encore d'assimiler, par une réflexion méthodique et impartiale, les données que leur ont fournies les cours suivis et les lectures faites.

La forme, même l'orthographe, sont trop souvent négligées. Faudra-t-il donc répéter toujours, que dans une composition d'histoire les qualités de plan et de style ne sont pas moins requises que dans une composition de littérature ou de morale?

Épreuves orales. — Les épreuves orales nous ont donné plus de satisfaction que les compositions écrites. La moyenne des notes obtenues par les 70 candidates admissibles qui se sont présentées à l'oral est à peu près de 11. Nous avons pu noter Bien (16, 15) et Assez Bien (14, 13, 12), 36 candidates, soit la moitié. 20 autres ont mérité la note passable (11, 10, 9), 14 seulement n'ont pas atteint la note 9 parmi lesquelles une seule a été notée 4 c'est-à-dire mal.

Les questions posées étaient, en général, connues; en outre de nombreux examens nous ont permis de constater qu'en dehors même du sujet limité sur lequel la candidate devait répondre, elle n'était pas sans posséder des connaissances générales suffisantes. Dirigées et soutenues par les interrogatoires des examinateurs, plusieurs candidates ont prouvé qu'elles étaient capables de comprendre avec précision le caractère et l'importance des faits et des personnages historiques.

Géographie.

La composition de géographie a été supérieure à celle de 1918. Sur 287 copies corrigées 123 ont atteint ou dépassé la moyenne dont 27 notées 15 et au-dessus. C'est un résultat dont on peut se déclarer satisfait.

Si on laisse de côté une quarantaine de copies où l'ignorance sur un sujet tel que le Rhin en Allemagne dépassait vraiment les limites permises, le départ s'est fait entre les bavardes qui ont traité le sujet à la manière journalistique, en brodant des erreurs sur un fond d'à peu près et celles qui, joignant à une bonne connaissance des cartes un sens juste des réalités qu'elles représentent et des faits d'ordre physique ou économique que le langage seul peut exprimer, ont exposé les unes et les autres avec clarté et précision.

Nous avons eu deux copies vraiment très bonnes, cotées 18 et 19. Elles se sont placées au-dessus des copies cotées 17 (3) et des copies cotées 16 (8) principalement par une connaissance exacte des divisions politiques de l'Allemagne rhénane.

C'est, en effet, une chose surprenante que l'ignorance très générale de ces divisions. Même dans des copies qui par ailleurs n'étaient pas mauvaises, nous avons trouvé une confusion extraordinaire entre les divisions politiques actuelles et celles qui dataient des époques précédentes. Nombre de candidates ont cru que la Westphalie était encore un royaume. Plusieurs ont cité les anciens électorats ecclésiastiques. Là même où ne régnait pas cette fantaisie, il est évident que les noms de Bavière, de Wurtemberg, de Bade, de Palatinat, de Hesse ne correspondaient à aucune image précise et se localisaient par rapport au Rhin d'une façon tout à fait hasardeuse.

Un autre reproche général n'est qu'une reproduction d'une critique déjà formulée les années précédentes et sur laquelle on ne saurait insister.

On avait demandé aux candidates de traiter trois questions se rapportant à la géographie du Rhin en Allemagne. L'énorme majorité partant de l'idée que, en géographie, on n'en saurait trop dire, trouvant aussi sans doute plus commode de servir d'un bloc un morceau de cours retenu tant bien que mal, a donné plus qu'il n'était demandé. Il est bon d'avertir une fois de plus que cette façon d'entendre la composition de géographie n'est pas seulement contraire au sens commun, mais aussi qu'elle va directement contre l'intérêt de celles qui y ont recours.

La première chose demandée est de faire un choix dans les connaissances et de les coordonner suivant un plan proposé. Ce plan n'est d'ailleurs pas d'une rigidité absolue. Plusieurs candidates au lieu de répondre successivement aux trois questions posées ont préféré les traiter ensemble en subordonnant la seconde et la troisième à la première c'est-à-dire en ramenant tout le sujet à l'analyse régionale. C'était leur droit et quelques-unes des meilleures copies appartiennent précisément à cette catégorie. Mais ce qui n'était pas le droit, c'était de traiter tout le réseau hydrographique du Rhin. Pour l'avoir fait, quelques-unes en sont venues à appliquer à contresens au Rhin lui-même des considérations qui ne convenaient qu'à certains de ses affluents; on a écrit, sans sourciller, que le Rhin n'était pas seulement un lien entre l'Allemagne du Sud et la mer du Nord, mais aussi entre l'Europe centrale et l'Europe occidentale.

Ce qui était encore moins le droit, c'était de prétexter l'utilisation économique du Rhin, pour énumérer toutes les formes de l'activité économique dans la région rhénane et mettre sur le même plan que les transports de houille et de minerai celui des patins de Rhemschied, des aiguilles d'Iserlohn ou même de la charcuterie de Strasbourg.

A ignorance égale, les copies indigentes dénotant plus de justesse d'esprit que les copies dont la surabondance visait à faire illusion ont toujours été les moins mal notées.

Langues vivantes.

Sur 70 aspirantes ayant subi les épreuves orales, se présentaient : pour l'anglais 48; pour l'allemand 10; pour l'espagnol 7; pour l'italien 5.

D'une manière générale la prononciation et la lecture ont été bonnes, les notions grammaticales, satisfaisantes. On a constaté chez les candidates une assez grande facilité à s'exprimer correctement dans la langue étrangère, la méthode orale employée dans les écoles semble, à cet égard, donner de bons résultats.

Par contre, la traduction a laissé beaucoup à désirer. Quelques candidates ont déclaré qu'elles n'avaient pas lu les auteurs inscrits au programme; pour d'autres, on a été conduit à la même conclusion par

la faiblesse de leurs épreuves; dans un grand nombre de cas, la traduction a manqué de précision et de relief.

Il convient de rappeler, à ce propos, que si les programmes de langues vivantes sont assez étendus pour que la préparation n'en puisse pas être complète, et pour que la mémoire ne joue pas à l'examen un rôle excessif, ils sont cependant assez limités pour que les aspirantes aient tout loisir d'étudier avec soin la manière de penser et les procédés habituels de style des quelques écrivains éminents sur lesquels portera nécessairement l'interrogation. Par cette préparation générale elles échapperont au risque de dénaturer la pensée de l'auteur, ou de laisser dans la pénombre telle nuance caractéristique de son talent.

Les épreuves de l'examen ont montré d'autre part que beaucoup de candidates n'attachent pas une importance suffisante à la tonalité de la traduction. Le plus souvent, un texte poétique est rendu dans un langage trop voisin de la conversation quotidienne; un passage spirituel par des phrases où l'esprit ne se remarque qu'à la condition — pour l'examinateur — d'avoir sous les yeux le texte lui-même.

Enfin, on a le regret de signaler que certaines candidates s'expriment en un français tout à fait incorrect. Les plus choquantes de ces fautes ont trait à la concordance des temps, à l'emploi du subjonctif.

On devra se souvenir, qu'en aucun cas, le fait de traduire un texte de langue étrangère ne peut servir d'excuse à l'incorrection, à la trivialité ou à l'obscurité du langage.

Épreuves d'économie domestique.

Ces épreuves dans leur ensemble dénotent une préparation tout à fait insuffisante, surtout en ce qui concerne la couture. Les candidates devraient savoir que le jury attache de l'importance à ces épreuves et que leur faiblesse peut compromettre le succès de tout l'examen.

❦

Le vestiaire des écoles maternelles de Rouen (*Extrait d'un rapport de Mme l'inspectrice départementale*). — En 1915, au mois de juillet, quand je commençais à visiter les écoles maternelles de Rouen, je fus frappée de la misère des enfants. Leurs vêtements négligés, leurs bas troués, leurs chaussures éculées faisaient peine à voir. (La bienfaisance féminine consacrée tout entière aux Œuvres de guerre avait perdu de vue les petits de nos écoles.)

Dès la rentrée d'octobre, j'entrepris des démarches auprès de la Société cotonnière, de la Maison Schull et Weill et de quelques amis de l'école pour avoir des étoffes.

J'obtins le concours dévoué des élèves du Lycée Jeanne d'Arc, de l'Ecole primaire supérieure de jeunes filles, de l'école pratique du Commerce et de l'Industrie, de l'Ouvroir du Conseil national des

Femmes françaises, pour la confection gratuite des vêtements.

Je réunis en novembre les directrices des écoles maternelles de Rouen et les priai de faire des visites, des démarches au moment de Noël, afin d'obtenir des ressources de toutes les personnes aisées de leur quartier.

Elles s'empressèrent de suivre mon conseil et réunirent une petite somme d'argent qui permit d'acheter de l'étoffe et de faire travailler les grandes élèves de nos établissements d'enseignement.

D'année en année, nous continuâmes ainsi à recueillir quelques subsides en faveur des enfants pauvres de nos écoles.

La guerre, en désorganisant la famille, a démoralisé un grand nombre de jeunes femmes. Que d'efforts à faire pour leur apprendre à soigner leurs enfants, à les tenir proprement, à raccommoder leurs vêtements!...

En 1916, je proposai aux directrices des écoles maternelles d'augmenter leur réserve de vêtements afin de pouvoir encourager les mères besogneuses qui suivraient nos conseils.

Les directrices redoublèrent de zèle, les personnes bienfaisantes de générosité, les jeunes filles des grandes écoles de dévouement et nous eûmes dans chaque école (en plus des distributions faites à Noël) une petite réserve de vêtements.

Je demandai alors qu'au moment de l'arrivée des enfants l'inspection individuelle de propreté fût faite en présence de la mère, et qu'une note fût marquée sur un cahier, en regard du nom de chaque enfant, afin de constater les progrès réalisés mois par mois. La petite réserve de vêtements permit de *récompenser* quelques mères qui, vraiment, firent des efforts pour améliorer la tenue de leurs enfants.

Les vêtements que nous donnons, ne sont pas, en effet, *des vêtements destinés aux pauvres*, c'est-à-dire de couleur sombre et de façon commune. Les étoffes sont claires, les façons coquettes, la coupe élégante.

J'estime qu'il faut ennoblir l'enfant et la mère, et, dans tous nos rapports avec eux, leur donner la preuve de notre estime affectueuse et parfois de notre admiration.

Notre respect pour la femme qui travaille doit se traduire sous une forme délicate et jolie. Elle est sensible aux égards et la délicatesse que nous lui témoignons l'élève et l'encourage dans sa vie d'abnégation.

A cet égard, je ne saurais trop redire toute ma reconnaissance pour les grandes élèves du Lycée, de l'Ecole primaire supérieure, et de l'Ecole pratique, qui garnissaient d'une dentelle ou d'une broderie, la chemise destinée à nos fillettes, qui mettaient un mouchoir dans la poche du pantalon ou de la robe et qui, parfois, glissaient dans un nœud une petite pièce de 0 fr. 25 qui faisait la surprise joyeuse des enfants.

A travers les périodiques étrangers.

Revues Scandinaves.

Verdandi (Stockholm, Lars Hökerberg), 1917, I. — Croirait-on que *l'éducation physique* est ou était jusqu'à ces dernières années en Suède non moins négligée que chez nous ? C'est ce qui ressort cependant d'une conférence donnée en 1915 à Hankœ par *Carl Svedelius.* « L'enfant, dit-il, a une âme et un corps. Les deux essentiellement dépendants l'un de l'autre. Or, si l'on semble s'occuper de la première, le second est absolument abandonné à lui-même ; et pourtant le développement de celui-ci a une influence profonde sur les qualités de celle-là. Au point que ce serait lui qu'il faudrait cultiver d'abord. Qu'a-t-on fait à ce point de vue jusqu'à ce jour dans la patrie de Lyng ? On donne dans les établissements d'enseignement secondaire quatre heures de gymnastique par semaine, de gymnastique théorique, comme on fait de la musique, du dessin. Moins régulièrement même, parce que les parents autorisent avec une déplorable facilité leurs enfants, surtout les jeunes filles, à s'y soustraire. La gymnastique ne leur sert à rien pour se faire une situation plus tard dans la vie. Or, cela seul compte à leurs yeux. Et, cependant, quelle doit être la mission de l'école ? Quel est le devoir de l'État dont elle est l'agent ? D'élever des hommes qui soient en état de rendre à la communauté, à la société, tous les services dont dépendent sa prospérité et son avenir. Cette tâche serait impossible à des hommes physiquement incapables. Ils le seront si les enfants sont astreints à cinq, six heures de classes par jour, avec deux ou trois heures de travail à la maison, sans aucun exercice corporel qui puisse compenser cette fatigue intellectuelle. »

Le règlement de 1905 a, de fait, établi qu'il était nécessaire d'organiser le travail dans les lycées en tenant le plus grand compte de l'éducation physique. C'était un progrès que de reconnaître officiellement la gymnastique, les jeux et les sports comme les moyens naturels pour l'école de favoriser le développement du corps. C'était le triomphe des idées de Lyng. Un comité fut chargé de dresser un

plan et qui, en 1914, décida de consacrer journellement, en dehors des récréations, de trente à quarante minutes au minimum à l'éducation physique. Pratiquement, la réforme rencontre de nombreux obstacles. L'argent manque et aussi le personnel. Celui-ci va se trouver grandement augmenté et amélioré du fait de l'organisation nouvelle prévue dans l'enseignement des Écoles normales par la loi de 1915. Dans quelques années il y aura un corps enseignant d'autant plus solide qu'il sera grandement perfectionné par le passage à la caserne. Encore faudra-t-il, pour qu'il puisse donner ce que l'on doit attendre de lui, qu'il ne soit pas exposé au mauvais vouloir des autres membres de l'enseignement qui affecteraient de voir dans l'éducation physique un rival trop encombrant. — *Jusqu'à quel point l'école est-elle tenue de veiller à la bonne éducation, aux belles manières des enfants?* se demande Jeanne Oterdahl. Car il n'est malheureusement pas douteux que, sous ce rapport, la jeunesse actuelle dans nos écoles est en décadence. Cela tient évidemment à l'avènement de plus en plus marqué de la démocratie. Quantité d'enfants fréquentent aujourd'hui le lycée qui n'ont pu recevoir dans leur famille le moindre principe de politesse. D'autre part, il y a les nombreux fils de parvenus qui s'imaginent que, quand on a de l'argent, tout vous est permis. Or, rien n'est contagieux comme les mauvaises manières. Le rôle de l'école n'est point douteux. Elle doit intervenir et de la façon la plus sérieuse. Il y a une politesse tout extérieure, toute de forme, qui peut sembler aimable dans la vie courante : survienne le moindre heurt, elle tombe et le naturel reparaît dans sa grossièreté et sa brutalité. C'est donc celui-ci qu'il importe de corriger et de dresser. C'est de toute l'éducation du caractère qu'il s'agit : la maîtrise de soi qu'il importe d'obtenir, le respect d'autrui, le désir d'être agréable et de plaire. Cela, l'enfant devrait en avoir pris l'habitude à la maison. Mais, puisque chez lui ou bien on l'ignore, ou bien on s'en désintéresse, il faut bien que l'école prenne sur elle de le lui enseigner. D'après quels principes, selon quel idéal? question délicate. En tous les cas, maîtres et maîtresses doivent, en pareille matière surtout prêcher d'exemple.

II-III. — *Les cours de langue maternelle à Nääs, les 11-19 août 1916.* Ces cours organisés par et pour les professeurs sont-ils vraiment utiles? Produisent-ils des résultats? C'est pour convaincre ceux qui auraient encore des doutes à ce sujet, que *Harald Ahlin* donne ici le résumé de ce qui a été fait pendant la semaine de 1916 à Nääs. Et d'abord, il faut bien se rendre compte que les connaissances variées que les jeunes maîtres rapportent de l'Université ne sont pas pratiquement au point. Le grand avantage de ces cours dirigés par des professionnels expérimentés, c'est d'aider grandement à les y mettre. Les sujets traités portaient sur l'histoire, la littérature, la grammaire, mais strictement au point de vue de l'enseignement. A côté de cela des conférences d'un caractère plus parti-

culier sur la prononciation, le débit, la stilistique, chacune suivie d'une discussion où les opinions et avis des uns et des autres se donnent libre cours.... Nous estimons que des réunions de ce genre, par académie par exemple, rendraient aussi chez nous, les plus réels services. — Gustaf Brandt reproche au cinéma, du moins à la plupart des films à la mode, d'exercer une fâcheuse influence sur l'imagination : non seulement ils l'excitent avec une véritable fébrilité; mais, en outre, ils nous font perdre la notion exacte du réel et de l'irréel, du possible et de l'impossible : il y a de l'un à l'autre un abîme que le cinéma franchit avec une désinvolture par trop flagrante et qui ne peut, à la longue, que détraquer l'esprit.... D'où la nécessité, en somme, de le surveiller très attentivement.

1918, I. — Nulle part l'*éducation populaire* n'a été plus sérieusement et plus rationnellement développée que dans les pays du Nord, explique *Anna Sandström*; et cela se comprend, car, alors que dans le Sud la nature est si douce, si riante, que l'homme n'a, autant dire, qu'à se laisser vivre pour être heureux; elle est, au contraire, si dure et si sombre, là-haut, pendant les longs hivers sans fin; on s'y sent si abandonné, qu'il faut une forte vie intérieure pour pouvoir résister à cette solitude. Solitude que le rationalisme moderne, en chassant les esprits qui, jadis, peuplaient la nature, a rendue plus muette encore et plus vide. On est là vraiment livré à soi-même et à soi seul. D'où la nécessité de trouver en soi non seulement la raison de son existence, mais « la joie de vivre ». N'est-ce pas parce que cette « joie de vivre » manque à tant de gens, que la jeunesse abandonne de plus en plus la campagne pour la ville, où, sans doute, elle espère l'y trouver? Mais sous quelle forme? Est-ce vraiment la joie de vivre que le plaisir des villes? On dit aussi qu'à la campagne on est trop loin de son temps; on n'y peut pas suivre le mouvement. Le moyen d'arrêter cet exode, qui deviendrait, à la longue, la ruine de la nation, c'est donner au peuple, au paysan, une instruction, une culture qui lui permettent de s'intéresser aux idées et de prendre une véritable part à leur progrès. Quand on a parlé pour le peuple d'enseignement ménager, de propreté, d'hygiène, de confort, on croit avoir tout dit. Il s'en faut cependant. Il importe de lui assurer au même degré que la vie matérielle, la vie de l'esprit. Il faut créer pour lui de vrais foyers intellectuels, qui lui soient comme une église, aussi respectés, aussi sacrés, où il entende des conférences, où il trouve des livres, où on lui fasse de la musique, où on lui montre de belles choses.... Qu'on l'entreprenne une bonne fois et l'on verra si l'on aura perdu son temps! Malheureusement, toute notre culture actuelle, conclut l'auteur de cet intéressant et très suggestif article, n'a qu'un principe : l'argent; qu'un but : en gagner le plus possible. Est-ce donc lui qui assure « la joie de vivre », la vraie?

III. — A l'occasion du cinquantenaire de la première « Haute-Ecole du peuple », en Suède, *Sanfrid Welin* fait une sorte d'historique de

cette institution, en examinant les questions pédagogiques qui l'ont préparée et développée (*Historique des « Hautes-Écoles du peuple » en Suède*).

Ce fut vers le milieu du XIXe siècle et surtout à la suite des lois communales de 1862 et de la nouvelle Constitution de 1866, que le besoin se fit impérieusement sentir de donner aux classes populaires une instruction plus élevée. Dans ce but, une première école fut créée en 1868 sur le modèle des Hautes-Écoles du peuple existant déjà en Danemark, avec la triple mission : de donner à l'ouvrier, surtout au paysan, les connaissances pratiques qui lui sont indispensables ; de former en lui le citoyen et de développer, en l'élevant, sa mentalité.

En ce qui concerne le premier point, des tentatives avaient été faites depuis 1813 par la fondation de telle ou telle école agricole, mais de façon tout à fait insuffisante tant au point de vue du nombre des élèves qu'elles pouvaient recevoir, que de l'enseignement lui-même. De toutes parts, les hommes soucieux de l'avenir du pays le constatent : le pasteur Wulff, le rédacteur Hedlund, le député Carl Anders Larsson et nombre d'autres, parmi lesquels, en toute première ligne, le comte Torsten Rudenschiold.... Il est curieux que ce ne soit qu'en 1866 que les « Hautes-Écoles du peuple » danoises aient été connues en Suède. En faut-il chercher la raison dans ce fait que celles-ci avaient surtout un but moral, visaient presque uniquement à éveiller la vie de l'esprit, dans un sens à la fois nettement religieux et franchement nationaliste ? Quoi qu'il en soit, la première Haute-École, fondée le 2 novembre 1868 à Herrestad, dans l'Ostrogothie occidentale, fut assez rapidement suivie de nombreuses autres. Dans leur ensemble elles offrent avec les Hautes-Écoles danoises une ressemblance incontestable, bien qu'elles soient en général plus pratiques. D'ailleurs, une comparaison absolue est impossible, ces écoles étant, dans les deux pays, des institutions essentiellement libres et modifiant leurs programmes au gré des directeurs et des besoins des élèves, qui sont, il ne faut pas l'oublier, toujours des adultes. On s'est demandé si, aujourd'hui, avec les écoles techniques de plus en plus nombreuses, d'une part, et, d'autre part, les écoles primaires supérieures ordinaires, celles-ci pour les enfants de treize à quinze ou seize ans, elles répondent encore à un besoin réel ? Personnellement, je répondrais et sans hésiter que oui. Elles sont comme des Universités du peuple qui répandent autour d'elles une lumière très douce, éminemment bienfaisante.

Ester Edelstam nous communique d'intéressantes observations sur les *jeunes filles bien élevées* et les *jeunes filles sans éducation.* Par les premières elle entend des jeunes filles qui appartiennent à de bonnes familles et ont reçu l'instruction élémentaire ; les autres sont des jeunes filles qui ont été de bonne heure obligées de se livrer à des travaux manuels pour gagner leur vie, domestiques, couturières, ouvrières de fabriques et qui n'ont qu'une instruction tout à fait pri-

maire. Ces observations ont été faites au cours de « cueillettes de myrtilles », alors que les jeunes filles des conditions les plus diverses vivent pendant quinze jours, trois semaines, de la même vie, libre et franche, en pleine forêt. Elles portent sur Éva et Anna, qui représentent les jeunes filles bien élevées, et Karin et Brita le type contraire.

D'abord, les unes et les autres se tenaient un peu à l'écart; mais, au bout de quelques jours, la connaissance était faite et la fusion complète. A partir de ce moment, comment les unes se distinguaient-elles des autres?

Éva et Karin ont, au fond, le même caractère, prenant le même intérêt, enthousiaste et joyeux, à leur travail; mais Karin est plus forte et plus adroite, elle travaille sans se fatiguer et toujours avec la même bonne humeur; au contraire Éva est vite lasse et sa gaieté tombe en proportion : seulement, elle a le jugement plus développé que sa compagne, elle est plus capable de prendre une décision, de diriger, de commander. *Elle tient sa parole.* Karin, elle, oublie engagements et promesses sans la moindre vergogne. Elle est plus égoïste, plus prime-sautière, mais plus spontanée aussi et plus ouverte. Naturellement, le langage de Karin choque parfois les oreilles d'Éva; mais celui d'Éva n'est point sans blesser assez souvent Karin par les expressions qu'elle emploie et qui manquent de tact : la jeune fille bien élevée oublie trop fréquemment que les enfants des pauvres, que les domestiques, les ouvrières de fabriques ont aussi leurs susceptibilités. Éva et Karin se complètent, elles exercent l'une sur l'autre la plus heureuse influence et, quand elles retournent à la ville, elles sont deux vraies amies.

Anna et Brita sont plus communes, plus légères. Sans doute, il y a entre elles les mêmes différences qu'entre Éva et Karin, mais plus extérieures. Toutes deux ne veulent travailler qu'aussi longtemps que ça les amuse et ce n'est pas toujours très longtemps. Mais Brita continuera tout de même, tandis qu'Anna se laisse aller. Brita, plus habituée à obéir, est plus simple, plus secourable. Ni l'une ni l'autre ne savent guère ce que c'est que la responsabilité. Cependant, on peut avoir plus de confiance, sous ce rapport, dans Anna et cela tient à ce qu'elle est plus avancée. Peu à peu, l'une influençant l'autre, Anna devient plus travailleuse, moins personnelle et Brita prend les manières plus délurées et plus vivantes de sa compagne. Toutes deux aussi ont gagné à se fréquenter et à vivre en commun.

VI. — *Quelques réflexions sur l'école unique* tirée de la presse suédoise. L'école unique, moyen d'égalisation, sans doute, écrit le *Stockholmstidning.* Mais l'école primaire ne l'est-elle pas déjà et les classes enfantines et élémentaires des lycées dont la plupart des élèves sont totalement ou en partie dispensés de la contribution scolaire? D'autre part, est-on bien certain qu'elle puisse se réaliser sans que le niveau général de l'éducation n'en soit grandement abaissé?

— Est-il donc si regrettable, remarque le *Svenska Dagblad*, que les familles, auxquelles leur situation le permet, aient la faculté de faire donner à leurs enfants une éducation plus soignée et même, disons le mot, privilégiée? — Le *Social-Democrat* voit dans l'école unique le seul moyen de sélectionner toutes les intelligences, d'où qu'elles viennent, et s'en réjouit, certes. De même, les *Bergslagernas Nyheter*, pour qui cette réforme est absolument capitale. Pourvu, ajoute l'*Aftontidning*, que sur ce tronc commun on laisse pousser toutes les branches les plus diverses. L'uniformité de bas en haut serait un désastre. Assurément, affirme le *Stockholms Dagblad*, il est fâcheux qu'avec le système actuel tant d'incapables puissent passer par les hautes classes des lycées ; mais ce ne sont pas que les enfants des riches ; il y en a dans le nombre beaucoup qui appartiennent à des familles peu aisées et ce sont ceux-là surtout qui font des dévoyés plus tard dans la vie. Et puis, autre chose et qui a son importance. Chacun sait que les mauvaises manières, que les défauts se prennent beaucoup plus vite que les bonnes qualités. Or, qu'arrivera-t-il si tous les enfants, à l'âge où ils sont le plus sensibles, sont obligés de vivre ensemble? N'est-il pas à craindre que l'éducation générale ait à en souffrir? Et que, d'autre part, l'enfant pauvre qui coudoiera le riche, ne le jalouse? Au lieu de l'égalisation des classes, n'est-ce pas la haine des classes plutôt que l'on obtiendra, plus vive encore que par le passé ? Si la démocratie, déclare le recteur Axel Hemmelin dans le *Svenska-Dagblad*, entend par l'école unique détruire toutes les différences intellectuelles ou morales, naturelles ou dues au travail, elle commet un crime contre la nature qu'elle aura à expier plus tard : et l'expiation, ce sera la mort.

L. P.

❦

Vor Ungdom (Copenhague-Gyldendal). Janvier 1919. — Ceux-là se trompent étrangement, expose Ludvig Mortensen dans son article, « *La jeunesse et les temps nouveaux* », qui pensent que, la guerre finie, l'on va pouvoir peu à peu reprendre ses anciennes habitudes et, encore quelques embarras passés, vivre comme auparavant. Non, les quatre années qui viennent de s'écouler ont mis fin à un monde et nous sommes désormais à l'aurore d'un temps nouveau, d'un temps meilleur, mais qu'il s'agit de préparer. C'est la tâche de l'école, sa mission. Pour la remplir, il lui faut atteindre un triple but. Donner à l'enfant un certain nombre de connaissances élémentaires, lecture, écriture, calcul; enrichir son esprit, développer son intelligence, former son jugement; et, surtout, faire son éducation morale. Les trois se tiennent. Le premier est la condition du second; mais si l'un et l'autre sont des garanties du troisième, celui-ci exige d'autres moyens à lui. En ce qui concerne les deux premiers, certes, on peut élever des critiques et trouver que les résultats sont loin d'être suffisants. Toutefois, il y en a et d'appréciables. Quant au troisième,

au contraire, et qui est donc, par l'éducation de l'enfant, d'élever le niveau moral de la société : elle a incontestablement fait faillite. Et elle a fait faillite, parce que ce but est au delà de sa portée. C'est que l'enfant, la majorité des enfants quittent justement l'école à l'âge où commence la période d'ébullition qui le transforme, vers treize ou quatorze ans, et d'où il sort, à dix-sept ou dix-huit ans, avec la mentalité, avec le caractère qui, en général, déterminera toute sa vie. Il ne suffit pas que l'école ait jeté en son âme une bonne semence ; il faudrait, au moment où cette semence germe et croît, qu'une main experte fût là pour la sauver des mauvaises herbes. Cette main a jusque-là manqué. L'éducation de la jeunesse n'était pas dirigée : elle était abandonnée à elle-même. Il importe que, désormais, elle soit dûment et sérieusement organisée. L'avenir appartiendra dans la paix à la nation qui aura le mieux su la réaliser.

Cette éducation doit être, à son tour, envisagée à un triple point de vue : physique, civique et moral.

Des trois sortes d'écoles qui s'adressent spécialement aux adolescents : le gymnase, les écoles techniques et l'école populaire supérieure, c'est assurément celle-ci, l'école grundtvigienne, qui a attaché la plus grande importance au développement et à la formation du caractère et qui a eu le plus d'influence dans le pays. Les deux autres ne tendent, pour ainsi dire, qu'à répandre des connaissances scientifiques, le côté moral leur restant indifférent. Mais l'école populaire supérieure n'a qu'une clientèle limitée et, peut-être, s'est-elle laissé, d'autre part, un peu trop entraîner par certaines idées qui lui sont propres.

Il est donc de toute nécessité de créer un organisme nouveau qui comble cette lacune.

Et l'auteur expose son projet :

L'État créerait dans les différentes régions du pays nn nombre suffisant de hautes écoles d'adolescents, pouvant recevoir, au moins, 500 élèves ;

Tout adolescent, tout jeune homme de dix-huit à vingt-deux ans, y pourrait recevoir gratis pendant un an l'hospitalité et l'instruction, à la condition d'être physiquement et moralement une personne normale, d'être recommandé par le directeur de l'école qu'il aurait fréquentée, enfant, et par les patrons qui l'auraient employé, de posséder des connaissances élémentaires et certaines dispositions intellectuelles dont il justifierait par un examen d'entrée très simple.

On y ferait de la culture physique d'après des principes vraiment rationnels ; l'instruction y serait continuée tant au point de vue générale qu'en vue du commerce, de l'industrie, de l'agriculture ; et l'on s'efforcerait d'y élever la personnalité à l'idéal.

Je n'entre pas dans les détails de l'organisation. J'insiste seulement sur le principe de liberté qui le distingue ; la fréquentation de ces écoles doit être libre. Nul ne doit y venir contre son gré. Mais, il y

a la contre-partie. Quiconque a le désir de la fréquenter, doit en avoir la possibilité : d'où la nécessité de la gratuité, laquelle ne peut évidemment être prise en charge que par l'État.

Je ne peux pas ne pas faire remarquer également que cette action que l'on se propose d'y exercer sur le développement de la personnalité, ce n'est pas directement, par des exhortations ou des sermons, qu'on pense l'entreprendre, mais par l'explication réfléchie de l'histoire, par le chant et la poésie, par l'étude largement approfondie de l'histoire naturelle, de la biologie....

Et puis, ces écoles, ce n'est pas au sein des villes qr'il s'agit de les établir, mais en pleine campagne, dans les sites les plus beaux ou les plus riches en souvenirs.

Ludvig Mortensen conclut en avouant que si sa foi est absolue en la puissance de l'éducation sur la jeunesse, toutefois, il n'ose espérer que son projet soit à la veille d'être réalisé. Hélas!

— Les idées sociales et esthétiques de *John Ruskin* ont été souvent discutées en Danemark, mais ses *idées pédagogiques*, autant dire, jamais. Et pourtant, J. Ruskin est surtout et avant tout un pédagogue. Il n'en pouvait être autrement puisque sa grande, son unique préoccupation est le bien-être, le bonheur de l'humanité : et que celui-ci donc dépend essentiellement de l'éducation humaine. Ce sont ces idées que *Peter Manniche* résume dans un fort intéressant article. Tout d'abord, Ruskin constate que, pour la grande majorité des parents, l'éducation qu'ils réclament pour leurs enfants, n'a d'autre but que de leur assurer une situation dans la vie, que de leur permettre de gagner le plus d'argent possible. C'est tout l'esprit matérialiste du siècle. Alors qu'en vérité celui-là seul s'élève dans la vie, « dont le cœur devient plus tendre, le sang plus chaud, le cerveau plus vif et dont l'esprit conçoit le mieux la véritable joie de vivre ». L'école, pour Ruskin, doit être, avant tout, l'école du caractère. Former un caractère, c'est développer une individualité. Tous les individus n'ayant pas les mêmes moyens, les mêmes qualités, il ne peut donc être question de les élever tous de la même façon; mais chacun doit l'être selon sa nature et le rôle qu'il est appelé à jouer dans la vie.... Cette réserve faite, chacun restant en sa sphère, l'éducation consiste à rendre les hommes bons et heureux. Le moyen, c'est de développer en eux le sentiment de la beauté. L'éducation, selon Ruskin, est donc esthétique. Mais il ne tarde pas à s'apercevoir que la beauté est essentiellement dépendante de la moralité. La beauté n'est sentie, n'est comprise, n'est créée que par un être moralement développé. Or, le meilleur agent de la moralité, c'est le travail, c'est le travail manuel en premier lieu. L'éducation morale a atteint son but, écrit-il quelque part, lorsqu'elle a amené l'homme à accomplir sa tâche, quelle qu'elle soit, à fond et avec joie.... Il n'est malheureusement pas douteux que nous sommes encore bien, bien loin de cet idéal.

Février. — On se plaint souvent, remarque Just Poulsen, que les étudiants actuels ne valent pas ceux d'autrefois. Peut-être, en effet ceux-ci savaient-ils mieux, mais moins de choses. Aujourd'hui on a des connaissances plus variées, mais moins approfondies. On peut préférer l'une ou l'autre des deux sortes. Quoi qu'il en soit, il n'est d'ailleurs pas douteux que les établissements d'enseignement secondaire préparent aux études supérieures trop d'enfants pour lesquels elles ne sont point faites. Il serait sage de les distinguer à temps, vers quatorze ans, et de les diriger sur une autre voie.

Mars. — A propos de l'article de M. L. Mortensen sur *La jeunesse et les temps nouveaux*, M. J. *Hoffmeyer*, convient que, certes, les dernières générations ont manqué de « force psychique ». Mais la faute en est-elle vraiment à l'école ? Est-il juste de dire que celle-ci ait fait faillite en ce point ? M. Mortensen avoue lui-même que la formation de caractère s'opère souvent à un âge où l'enfant n'est plus à l'école. Il serait donc injuste de la rendre seule responsable ; les influences qui contribuent au développement de la personnalité humaine sont multiples. Aucune, sans doute, n'est plus importante que celle de la *famille*, aucune plus profondément essentielle. Or, que constatons-nous au jour d'aujourd'hui ? Que tout tend à affaiblir la famille, à la dissocier, à l'anéantir. C'est le fait de l'esprit moderne, dont les tendances, dans tous les domaines, semblent la destruction de tout ce qui conditionne la vie de l'esprit, la vie de l'âme. C'est la conception matérialiste actuelle de la vie et qui se manifeste dans le triomphe de l'égoïsme, la doctrine des droits de l'individu aux dépens du prochain, la lutte pour les droits sans souci des devoirs.... Il y a d'autres coupables encore : la mauvaise littérature, la presse irresponsable.... M. Mortensen, dans l'école nouvelle qu'il préconise, explique que les maîtres chercheront à former la personnalité mais d'une façon indirecte, par l'influence de l'histoire, de la poésie, du chant. Moyens beaucoup trop vagues, affirme M. Hoffmeyer. Un caractère se fonde sur des principes, nets, précis, formels. Et c'est parce que ni l'école, ni la famille n'en enseignent plus, qu'elles ont, l'une et l'autre, failli à leur mission.

Avril. — *Ernest Gram* nous entretient de *l'enseignement agricole dans les écoles*, mais en Amérique. Parti d'une école de l'Université de Minnesota, en 1888, cet enseignement s'est très vite répandu. De 100 qu'il était encore en 1907 pour toute l'Union, le nombre des établissements qui l'ont inscrit à leur programme s'est élevé à 1800 en 1910. Dans l'état de New-York il a passé de 16 en 1912 à 64 en 1916. Dans le Minnesota il y en a maintenant plus de 100. Cela malgré le septicisme et même l'opposition ouverte aussi bien des pédagogues que des agriculteurs : ceux-ci n'ayant aucune confiance en un enseignement qu'ils estimaient ne pouvoir être que livresque ; ceux-là craignant que l'enseignement pratique ne finît par dominer dans l'école. Il a suffi de quelques années pour que le respect s'imposât aux uns et aux autres.

Certaines de ces écoles, fondées par actions, sont indépendantes et propriétaires de leur matériel et de leurs terrains de culture, sans oublier les terrains de sport. Le plus souvent, ce sont cependant des gymnases ordinaires et qui n'ont points de champs. L'enseignement qu'ils donnent n'en est pas moins fort intéressant.

La grande difficulté, ce fut d'avoir de bons livres et de trouver des maîtres capables en nombre suffisant.

Ces maîtres ont généralement été formés dans les instituts agricoles des universités. Dans l'État de New-York, à la sortie de l'Université, ils vont passer six mois comme assistants dans une grande exploitation. Plus tard, l'Institut demeure en rapports avec eux en les convoquant, l'été, à des réunions de trois ou quatre jours. D'autre part, il est dans les obligations de chaque professeur ou, disons mieux, de chaque adjoint à l'enseignement de l'agriculture de consacrer deux mois de l'année à son propre perfectionnement. Il passe généralement l'un chez une sorte d'ingénieur agricole, chargé de vérifier et de mettre au point les projets et les comptes des agriculteurs; l'autre à l'Université même, où il se retrempe et se rafraîchit l'esprit.

Les élèves qui suivent ces cours doivent justifier qu'ils ont à leur disposition chez eux ou ailleurs la terre et les instruments nécessaires pour, j'allais écrire faire les devoirs, faire les tâches qui leur sont données. Une moitié de temps est consacrée à l'enseignement général, l'autre à l'enseignement agricole proprement dit, plus théorique pendant les mois d'hiver, plutôt pratique dès qu'arrive le printemps. Alors et pendant les vacances les élèves ont à faire chez eux tel ou tel travail, que le maître surveille, en allant de chez l'un chez l'autre — tous ont naturellement leur « Ford » — mettant, s'il y a lieu, lui-même la main à l'ouvrage et donnant des conseils souvent aux parents en même temps qu'aux fils et aux voisins.

On comprend qu'avec ce procédé le professeur arrive bientôt à merveilleusement connaître la région et ses besoins. En outre, un comité de 5 à 12 membres est adjoint à la direction, et composé des agriculteurs les plus marquants, qui assistent le professeur de leur expérience et fréquemment l'accompagnent dans ses tournées.

La saison terminée, chaque élève rend un compte détaillé de son « exploitation » : ce qu'elle lui a coûté, prix de location, les journées de travail, etc., et ce qu'elle lui a rapporté. Dans le Massachusetts une « société » de 9 enfants a gagné une année une somme nette de 2 435 livres st ; une autre aussi de 9 jeunes garçons et une jeune fille 2 872 livres. De tels résultats ne sont pas rares. On juge s'ils doivent encourager les jeunes gens.

Cet enseignement est généralement réparti sur quatre années.

Ernest Gram demande qu'on se hâte de l'organiser aussi en Danemark. Hélas! que dire donc chez nous, en France?

L. P.

Pays de langue espagnole.

I. Espagne.

Boletín escolar, 22 mars 1919. — *Le quotidien professionnel.* — En exécution des décisions du dernier congrès des instituteurs, une souscription est ouverte à Madrid, du 20 mars au 20 mai, pour la fondation d'un journal quoditien de l'enseignement primaire. Les instituteurs sont invités à souscrire : il sera émis au total 20 000 actions, d'une valeur de 25 francs chacune.

Cours de perfectionnement. — A Léon (Vieille Castille) les professeurs de l'école normale organisent avec le concours des autorités universitaires et civiles un cours pour les instituteurs en fonction dans les centres ruraux. Initiative louable et qui n'a en soi rien d'exceptionnel. Mais ce qui est digne d'être noté c'est la circulaire adressée au corps enseignant et où éclate la plus pure emphase espagnole. « Ce cours resserrera des liens, unifiera des forces, rapprochera et fondra, en un embrassement religieux et humain, sans hiérarchie ni protocole, tous les esprits qui aiment l'école, la comprennent, l'adorent. Nous voulons qu'à votre retour dans vos hameaux, vous sentiez désormais que vous n'êtes pas seuls, seuls avec votre amère philosophie, votre tristesse de martyrs d'une longue agonie, votre silence et votre douleur. Nous voulons vous étreindre et vous défendre.... » Nul doute qu'une œuvre commencée avec une ardeur aussi passionnée n'ait donné de bons résultats.

29 mars. — *Inspection des écoles.* — Les écoles de Madrid sont au nombre de 150, un certain nombre ont plusieurs classes. Pour toute la capitale, il n'y a encore qu'un inspecteur et une inspectrice. La revue demande que ces chiffres soient doublés. Pour une capitale de 600 000 habitants, le vœu n'est pas exagéré.

10 mai. — *La préparation des instituteurs.* — Le Musée pédagogique national d'Espagne vient de publier une brochure sur cette question, sous la signature de Lorenzo Luzuriaga, inspecteur primaire, attaché au Musée. C'est une étude comparée des institutions d'un certain nombre de pays. On y reconnaît trois systèmes principaux de formation magistrale : la préparation par l'école normale, en Allemagne, en France et dans le training college d'Angleterre — le système mixte normalien universitaire en Saxe, en Écosse, — la préparation par l'Université dans certains cantons suisses, en Angleterre, en Amérique.

24 mai. — *Mission en France.* — Par décret royal du 1er mai, l'ex-directeur espagnol de l'enseignement primaire, D. Aniceto Sela, est chargé de mission par le ministère de l'Instruction publique pour étudier à Paris l'orientation d'après-guerre de notre enseignement

primaire. C'est une marque particulière d'estime pour notre pays et ses institutions que la mission donnée à l'éminent administrateur et professeur de l'Université d'Oviedo.

La Escuela moderna, 22 mars 1919. — *Appel à la jeunesse hispano américaine.* — Le sénateur D. Rafael Altamira rappelle ses séjours et études dans la plupart des centres universitaires de l'Amérique latine : « et maintenant, continue-t-il en s'adressant aux étudiants d'Amérique, je vous convie à venir vivre quelques jours avec la jeunesse espagnole, afin que vous appreniez mutuellement à vous connaître et que de cette connaissance réciproque naisse une affection solide, un courant réfléchi et serein d'entreprises communes, de relations permanentes et fécondes, selon l'idée de l'un des vôtres, le jeune commandant péruvien Rodrigo Zarate et sous le patronage du Conseil national des boys-scouts ».

Il est certain que rien ne serait plus propre à hâter la rénovation de l'Espagne que des relations suivies avec les jeunes démocraties de l'Amérique latine.

30 avril. — *Congrès national de médecine.* — La plupart des vœux de ce congrès concernent l'école espagnole : lutte contre la tuberculose par la fondation d'écoles de plein air — enseignement de la puériculture et « maternologie » à l'école normale d'institutrices — création de commissions d' « homoculture » dans toutes les petites localités pour la défense de la race — extension de l'inspection médicale dans les écoles — exigibilité d'un certificat de bon état de la bouche à l'égal de celui de vaccination, etc.



Butlletí de l'Associació protectora de l'Ensenyança catalana, Barcelone, mai 1919. — *Concours d'enseignement primaire.* — D'autres discutent des théories : les Catalans vont comparer des résultats. La « députation » de Barcelone inaugure cette année ses expositions-concours. Leur but, c'est de faire connaître toutes les initiatives individuelles, si modestes qu'elles soient. On songe surtout à provoquer des communications sur l'enseignement des sciences naturelles, les excursions scolaires, l'adaptation à l'industrie et l'agriculture locales, l'organisation moderne de la discipline scolaire, le livret scolaire. La première exposition-concours a un objet limité : l'enseignement du dessin et du travail manuel. Un prix de mille francs récompensera les efforts les plus méritoires.



El Magisterio español, Madrid, 7 juin 1919. — *La fête des mutualités scolaires.* — Le 4 juin, a été célébrée, au théâtre madrilène de l'Odéon la fête des mutualités scolaires : 2 000 enfants des écoles y

avaient été réunis. La fête était présidée par le ministre de l'Instruction publique Sr. Silió; le roi Alphonse XIII l'honora de sa présence. Commencée par la distribution d'opuscules sur l'épargne, continuée par les discours des plus hautes personnalités, elle se termina par des chants, des chœurs, des exercices de gymnastique.

Il y a déjà à Madrid 118 mutualités; pour l'Espagne, le total atteint le chiffre de 1 469 avec 50 000 mutualistes et 300 000 francs.

II. Amérique latine.

El Monitor de la Educación común, Buenos-Aires, 28 février 1919. — *Jardins botaniques.* — Il y a de par le monde, dit C. Stuart Gager, environ 200 jardins botaniques; 36 en Allemagne, 23 en Italie, 22 en France, 16 en Russie, 13 en Autriche-Hongrie, 12 en Angleterre, 12 aux États-Unis, etc. Les premiers jardins botaniques furent créés en Italie, en 1543 à Pise, en 1545 à Padoue, en 1547 à Bologne.

La fonction éducative du jardin botanique peut revêtir diverses formes : enseignement par échantillons accompagnés d'inscriptions explicatives — conférences populaires (à New-York, chaque samedi soir, en plein air devant les échantillons mêmes) — travaux de recherche dans les laboratoires annexés aux jardins — publications diverses — cours réguliers, principalement dans les jardins dépendant d'une Faculté — visites accompagnées.

Les jardins botaniques les plus célèbres du monde sont : le jardin des Plantes de Paris (1610) où domine maintenant la zoologie; Kaishikawa de Tokyo (1638); Chelsea (1673), Kew (1759), Edimbourg (1763) dans le Royaume-Uni; Harvard (1805); Buitenzorg à Java (1817); les jardins Shaw à Saint-Louis [Missouri] (1859); ceux de Bronx (1824) et de Brooklyn (1910) dans l'agglomération de New-York.

31 mars 1919. — *Instructions aux inspecteurs primaires de Buenos-Aires.* — L'inspecteur général de la province, D. Juan F. Jáuregui, vient de faire parvenir à ses subordonnés des instructions de caractère pratique, dont voici un extrait :

Le maître qui s'isole. Les instituteurs ont une tendance à se confiner dans une école (L'abeille travaille dans sa cellule, mais vole vers les fleurs voisines pour y butiner le nectar). Ils vivent loin du labeur de leurs collègues et pratiquent le recel mutuel. Il faut en finir avec ces tendances. Les maîtres doivent se rendre visite pour échanger leurs points de vue, emprunter au voisin ses initiatives heureuses. Les inspecteurs devront veiller à ce que commence cet échange de visites ou organiser des visites en commun, mais sans apparat, afin de ne pas faire dévier cette pratique de la pensée qui l'inspire.

31 mai 1919. — *Pour le travail et la paix sociale.* — Manuel Carlès a prononcé le 4 mai sur la place Lavalle, à Buenos-Aires, un discours

patriotique, dirigé contre l'agitation révolutionnaire, qui le mois précédent, avait profondément troublé la capitale.

« Nous n'apportons rien de nouveau, les pensées qui nous inspirent sont vieilles comme le monde, comme est antique cet amour de la terre natale, qui constitue le patriotisme. La patrie ne nous appartient pas; elle fut l'œuvre du passé, de nos morts; elle passera en partage à nos descendants, au nom de qui nous la gardons maintenant. Dans cette éternité de la patrie, où seul le présent est à nous, nul à moins d'être un malfaiteur, ne peut disposer de ce qui ne lui appartient pas, du passé de nos morts, de l'avenir de nos fils.

« Les tendances dissolvantes de quelques exaltés de cette terre de bénédiction obéissent à un mot d'ordre étranger, venu de pays vaincus. De Russie est partie l'inspiration première; en Allemagne s'est étalé son désordre. Ce sont nos constituants argentins de 1813 qui ont défini les droits de l'homme, que les maximalistes attribuent aux soviets moscovites; ce sont nos constituants de 1815 qui fondèrent en Amérique ces institutions sociales, que nos bolcheviks enflammés attribuent aux spartacistes teutons; les déclarations des congrès argentins de 1816, 1819 et 1825 ont devancé d'un siècle la littérature que nos convulsionnaires indigènes découvrent maintenant en Russie....

« La première parole prononcée par la junte de Mài fut pour consacrer le travail comme base de la morale argentine. Depuis lors, le travail constitue l'honneur essentiel du citoyen et la seule condition exigée de l'étranger pour vivre sur notre sol.... Soyons des travailleurs; formons la légion d'honneur du travail, pour mériter de nous appeler chevaliers d'une république d'hommes de bien, d'Argentins utiles au bien-être de tous, que nos pères promirent en fondant la Patrie. »



Revista de Psiquiatría, Lima, avril 1919. — *Notre séminaire pédologique.* — La revue péruvienne de Psychiatrie, fondée en juillet 1918, se préoccupe de développer l'instruction publique en général et particulièrement le goût des recherches psychologiques.

« Convaincus de la difficulté de trouver dans les sphères officielles un appui énergique dans leurs modestes entreprises, mais convaincus aussi que celles-ci ne doivent pas subir de nouveaux retard », les éditeurs de la Revue ont décidé de fonder un séminaire pédologique, qui a dû s'ouvrir le 15 mai. Son programme contient, pour le début, les matières suivantes :

Psychologie infantile. — Psychologie analytique et génétique. — Anthropologie infantile. — Sociologie infantile. — Psychiatrie infantile. — Hygiène infantile. — Dermatologie, ophthalmologie de l'École. — Orthophrénopédie. — Orthophonologie de l'École. — Criminologie infantile. — Travail manuel et méthode Montessori.

Les cours durent du 15 mai au 15 septembre. Ils sont ouverts principalement aux instituteurs et aux institutrices.

❧

Yucatan escolar, *Mérida, mars 1919*. — *Enquête officielle*. — Le directeur de l'enseignement de l'État de Yucatan (Mexique) a fait procéder par les inspecteurs primaires à une enquête générale sur la discipline scolaire. Voici les questions posées à chaque instituteur :

Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? Combien d'entre eux n'ont pas pu s'adapter au régime disciplinaire de l'école ?

Quels sont-ils ? Donnez-en la liste nominative, en indiquant pour chacun d'eux les causes auxquelles on doit rapporter, à votre sens, cette difficulté d'adaptation.

Cherchez à grouper les indisciplinés et proposez pour chaque groupe les moyens inspirés par une pédagogie moderne, qui vous paraissent de nature à leur faire accepter la discipline commune.

❧

Revista de Educación. — Santo Domingo, 30 mars 1919. — *Progrès de l'Instruction publique.* Budget modeste, si l'on songe aux chiffres auxquels la guerre nous a accoutumés. La république dominicaine de Haïti, avec son millions d'habitants, a un budget de l'Instruction publique de 1 million et demi de dollars. Ce budget a presque doublé en un an, passant de 800 à 1 500 mille dollars de 1918 à 1919. Parallèlement, l'assistance scolaire a fait de grands progrès : on comptait, en 1914, 18 000 inscrits seulement, 50 000 en juillet 1918, 60 000 en décembre de la même année, 100 000 en 1919. Il reste de grands progrès à accomplir puisqu'on estime à 180 000 le nombre des enfants en âge scolaire. — On reconnaît, dans les récents progrès accomplis, l'action de la vigoureuse autorité qui a pris en main les destinées de l'État dominicain.

❧

Revista de Instrucción primaria, La Plata, 1er mai 1919. — *Décentralisation.* L'article 5 de la Constitution argentine remet à chaque province l'administration de la justice, de l'administration publique et de l'instruction primaire. La revue de la Plata, constatant que les instituteurs restent parfois six, huit, douze, et même quinze mois sans traitement, se plaint de cette décentralisation et demande la revision de cet article 5 de la Constitution.

❧

Rodó, Montevideo, août-décembre 1918. — *Le français en Uruguay*, — Le Directeur de l'enseignement projette d'introduire l'enseigne-

ment obligatoire du français (et de l'anglais) dans les classes supérieures des écoles primaires du 2e degré à Montevideo, facultatif dans les cours d'adultes ou de créer dans ce but 20 postes de professeurs de langue étrangère. La revue Rodó critique ce projet au nom de la limitation des programmes.

HENRI GOY.

Le gérant de la « Revue Pédagogique »,
ALIX FONTAINE.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME LXXV

Pédagogie.

Méthodes et Procédés d'enseignement.

Questions et Discussions.

Variétés.

En Passant...

Chronique de l'Enseignement primaire en France.

A travers les périodiques étrangers.

Bibliographie.

Coulommiers. — Imp. PAUL BRODARD.

